



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – UNIR
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADEMICO EM EDUCAÇÃO

LIDIANA DA CRUZ PEREIRA BARROSO

**CURRÍCULO, DIVERSIDADE CULTURAL E SUAS IMPLICAÇÕES A
PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES: um estudo em escolas
públicas municipais do Ensino Fundamental em Porto Velho (Rondônia)**

**Porto Velho - RO
2016**

LIDIANA DA CRUZ PEREIRA BARROSO

**CURRÍCULO, DIVERSIDADE CULTURAL E SUAS IMPLICAÇÕES A
PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES: um estudo em escolas
públicas municipais do Ensino Fundamental em Porto Velho (Rondônia)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Acadêmico em Educação), do Núcleo de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Rondônia, como requisito para obtenção parcial do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Doutora Carmen Tereza Velanga

Linha de Pesquisa: Formação Docente

**Porto Velho - RO
2016**

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA CENTRAL PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

B277c

Barroso, Lidiana da Cruz Pereira

Currículo, diversidade cultural e suas implicações a prática pedagógica de professores: um estudo em escolas públicas municipais do ensino fundamental em Porto Velho / Lidiana da Cruz Pereira Barroso. Porto Velho, Rondônia, 2016. 217f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Fundação Universidade Federal de Rondônia / UNIR.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carmen Tereza Velanga

1. Currículo 2. Diversidade cultural 3. Prática pedagógica 4. Ensino básico
5. Escolas municipais - Porto Velho I. Velanga, Carmen Tereza II. Título.

CDU: 37.015.3(811.1)

Bibliotecária Responsável: Ozelina Saldanha CRB11/486



Fundação Universidade Federal de Rondônia
Núcleo de Ciências Humanas
Departamento de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Mestrado Acadêmico em Educação




LIDIANA DA CRUZ PEREIRA BARROSO

**CURRÍCULO, DIVERSIDADE CULTURAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA
PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES: um estudo em escolas
públicas municipais do ensino fundamental em Porto Velho (Rondônia)**

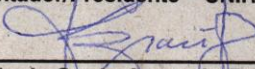
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em educação, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Rondônia, na linha de pesquisa de Gestão e Política Educacional, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Banca Examinadora


Data da aprovação: 28/09/2016



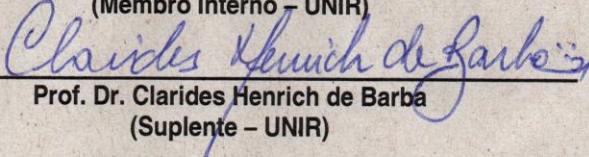
Prof.ª Dr.ª Carmen Tereza Velanga
(Orientador/Presidente – UNIR)



Prof.ª Dr.ª Tania Suely Azevedo Brasileiro
(Membro Externo – UFOPA)



Prof.ª Dr.ª Rosângela de Fátima Cavalcante França
(Membro Interno – UNIR)



Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba
(Suplente – UNIR)

DEDICATÓRIA

***Ao Pai, ao Filho e ao Espírito Santo de Deus,
luz para meu caminho, que fez surgir forças,
coragem e ânimo de vida, para que esta
caminhada se realizasse.***

AGRADECIMENTOS

Agradeço.

A Deus pela energia, disposição, e vida, permitindo sabedoria para a realização de diversas etapas, entre elas, a conclusão deste trabalho.

*Aos meus familiares, em especial meu esposo **Claudio Barroso de Oliveira** que acompanharam toda a trajetória e compreenderam meu isolamento e ausências. Aos meus pais, **Natalina da Cruz Pereira e Dorvalino Pereira**, pelo incentivo e motivação atribuído a mim para os estudos.*

*À Professora orientadora **Dra. Carmem Tereza Velanga** pelo modo especial de orientar, pela paciência e confiança em mim depositadas no decorrer deste trabalho.*

Aos participantes das entrevistas pela disponibilidade, entusiasmo, colaboração e principalmente pelas significativas contribuições neste trabalho.

*A todos (as) docentes do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia, em especial a Professora **Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França**, Professora **Dra. Tania Suely Azevedo Brasileiro** e Professor **Dr. Clarides Henrich de Barba**, pelo empenho, compreensão, incentivo e acima de tudo pela oportunidade de novos conhecimentos.*

*Aos colegas do mestrado da turma de 2014, em especial os companheiros de estudo **Lerkiane, Luciene, Lilian, Ângela, Cristiangrei, Vanderléia, Rafael, Danilo**, por todas as experiências compartilhadas, pelo apoio e companheirismo no decorrer dessa caminhada.*

A todos (as) que diretamente contribuíram para a realização e concretização dessa dissertação de mestrado.

BARROSO, Lidiana da Cruz Pereira. CURRÍCULO, DIVERSIDADE CULTURAL E SUAS IMPLICAÇÕES A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES: um estudo em escolas públicas municipais do ensino fundamental em Porto Velho (Rondônia) f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Ciências da Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2016.

RESUMO

A reflexão sobre a presença da diversidade cultural no currículo da educação básica e na formação de professores é fundamental para a transformação das práticas escolares. O caráter multicultural da sociedade rondoniense leva-nos a um outro olhar especial sobre o currículo, reconhecendo as diferenças culturais dos seus sujeitos, bem como as práticas pedagógicas exercidas na escola pública. É nesse contexto, que emergiu a questão norteadora dessa pesquisa: De que forma a diversidade cultural está presente no currículo da escola Básica nos anos iniciais do Ensino Fundamental e quais as implicações a prática pedagógica docente? Em consonância com essa problemática, o objetivo geral desse estudo foi analisar de que forma a diversidade cultural está presente no currículo da escola Básica nos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas implicações a prática pedagógica docente. A pesquisa do tipo descritiva e de abordagem qualitativa, foi aplicada em duas escolas públicas municipais, no primeiro semestre de 2015, cujos instrumentos metodológicos abrangeram entrevistas semiestruturadas, observações das práticas e análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos de duas escolas pública. Os participantes da pesquisa, foram dez (10) docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa bibliográfica dirige-se ao campo do Currículo, Multiculturalismo e Formação docente, com aportes nas obras de Apple (2000); Candau (2013); Libâneo (2007); Moreira (2013); Neira (2012); Tardif (2012), Freire (1996); Silva (2005); MacLaren (1997); Veiga (2013); Velinga (2003) Amaral (2012); Nenevé (2008) entre outros. E seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do Pedagogo (DCN/CP nº 3/2006), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCN/EB/2010) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1997). Para a análise dos dados foram construídas categorias *a priori* e *a posteriori* baseada na Análise de Conteúdo, de Bardin (1997). Os resultados sinalizam que os currículos das escolas públicas pesquisadas se distanciam das orientações legais sobre o atendimento da diversidade cultural local e regional no currículo. Verificou-se que as práticas dos docentes, são desprovidas de conhecimentos acerca da diversidade cultural local, mesmo presentes em legislações que sinalizam a inclusão das culturas: afrodescendentes (Lei nº 10.639/03) e indígenas (Lei nº 11.645/08), assim como os PCN (1998), com a inserção dos temas transversais, especialmente a Pluralidade Cultural. Os docentes atribuem tal fato à sua formação inicial e à forma de organização do trabalho pedagógico orientado na escola. Conclui-se que os currículos das escolas pesquisadas, e as práticas pedagógicas dos professores, implicam a necessidade de fortalecer ações que contemplem integralmente a demanda da diversidade cultural no ensino. A formação docente é o ponto crucial para as transformações das práticas pedagógicas, porém, o professor consciente do multiculturalismo no entorno social da escola, mesmo com lacunas em sua formação inicial e no currículo escolar, poderá refletir em sua prática a fim de potencializar o desenvolvimento de seus alunos com ações que visem a consciência crítica, contra a discriminação, as diferenças, e o preconceito social.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Diversidade Cultural. Prática Pedagógica. Educação Básica.

BARROSO, Lidiana da Cruz Pereira. CURRICULUM, CULTURAL DIVERSITY AND ITS IMPLICATIONS THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF TEACHERS: a study in municipal public elementary schools in Porto Velho (Rondônia) f. Dissertation (Master degree) - Department of Educational Sciences, Federal University of Rondônia Foundation, Porto Velho, RO, 2016.

ABSTRACT

The reflection on the presence of cultural diversity in the curriculum of basic education and in the training of teachers is fundamental for the transformation of school practices. The multicultural character of the Rondonian society leads us to another special look at the curriculum, recognizing the cultural differences of its subjects, as well as the pedagogical practices practiced in the public school. It is in this context that the guiding question of this research emerged: How is cultural diversity present in the basic school curriculum in the initial years of elementary school and what are the implications of teaching pedagogical practice? In line with this problem, the general objective of this study was to analyze how cultural diversity is present in the basic school curriculum in the initial years of elementary school and its implications to teaching pedagogical practice. The descriptive and qualitative approach research was applied in two municipal public schools in the first half of 2015, whose methodological instruments included semi-structured interviews, observations of teaching practices and documentary analysis of pedagogical political projects of two public schools. The research participants were ten (10) teachers who worked in the initial years of Elementary School. The bibliographical research is directed to the field of Curriculum, Multiculturalism and Teacher Training, with contributions in the works of Apple (2000); Candau (2013); Libâneo (2007); Moreira (2013); Neira (2012); Tardif (2012), Freire (1996); Silva (2005); MacLaren (1997); Veiga (2013); Velanga (2003) Amaral (2012); Nenevé (2008) among others. The following documents: National Education Guidelines and Bases (LDB nº 9394/1996), National Curricular Guidelines for Pedagogical Training (DCN / CP nº 3/2006), National Curricular Guidelines for Basic Education (DCN / EB / 2010) And National Curricular Parameters (PCN / 1997). For the data analysis, a priori and a posteriori categories based on the Content Analysis, by Bardin (1997) were constructed. The results show that the curricula of the public schools studied distance themselves from the legal guidelines on the attendance of local and regional cultural diversity in the curriculum. It was verified that the practices of teachers are devoid of knowledge about local cultural diversity, even in laws that signalize the inclusion of cultures: Afrodescendants (Law 10.639 / 03) and indigenous (Law No. 11.645 / 08), as well as PCN (1998), with the insertion of cross-cutting themes, especially Cultural Plurality. Teachers attribute this fact to their initial formation and the organization of the pedagogical work in the school. It is concluded that the curricula of the researched schools and the pedagogical practices of teachers imply the need to strengthen actions that fully contemplate the demand of cultural diversity in teaching. Teacher training is the crucial point for the transformations of pedagogical practices, but the conscious teacher of multiculturalism in the social environment of the school, even with gaps in its initial formation and in the school curriculum, may reflect in its practice in order to potentiate the development Of their students with actions aimed at critical awareness, against discrimination, differences and social prejudice.

KEYWORDS: Curriculum. Cultural Diversity. Pedagogical Practice. Basic Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 - Passos para orientação didática.....	33
QUADRO 2 - Perfil formativo dos professores participantes da pesquisa.....	138
QUADRO 3 - Instituição e tempo de atuação dos professores.....	141
QUADRO 4: Categoria 1- Criada por meio das falas dos professores	162
QUADRO 5: Categoria 2- Criada por meio das falas dos professores.....	163
QUADRO 6: Categoria 3 - Criada por meio das falas dos professores	166
QUADRO 7: Categoria 4 - Criada por meio das falas dos professores	168
QUADRO 8: Categoria 5 - Criada por meio das falas dos professores	171
QUADRO 9: Categoria 6 - Criada por meio das falas dos professores	173
QUADRO 10: Categoria 7 - Criada por meio das falas dos professores	174
QUADRO 11: Categoria 8 - Criada por meio das falas dos professores	176
QUADRO 12: Categoria 9 - Criada por meio das falas dos professores.....	178
FIGURA 1 - Escola (A) M.E.I.F.	149
FIGURA 2 - Escola (B) M.E.I.F.	156

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BR	Brasil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente.
EC	Estudos Culturais
FUNDEB	Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ICH	Índice de Capital Humano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NOM	Nova Ordem Mundial
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PCN	Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
RO	Rondônia
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERO	Sistema de Avaliação da Educação de Rondônia
SEB	Secretaria da Educação Básica
SINTERO	Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Rondônia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIR	Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 CURRÍCULO: Abordagens teóricas e perspectivas atuais.....	20
2.1 O Currículo na perspectiva histórica.....	20
2.2 Teorias de Currículo.....	25
2.2.1 Teorias Tradicionais.....	27
2.2.2 Teorias Críticas.....	34
2.2.3 Teorias Pós-críticas	37
2.3 Currículo na perspectiva atual.....	38
2.3.1 Currículo e Diversidade: um diálogo entre autores	40
2.3.2 Escola, Currículo e Multiculturalismo crítico.....	45
2.3.3 A contribuição dos Estudos Culturais -EC	57
3 FUNDAMENTAÇÃO LEGAL DO CURRÍCULO E O LUGAR DA DIVERSIDADE CULTURAL.....	66
3.1 Inclusão da Cultura Afro-Brasileira e Indígena no Currículo: Perspectiva da LDB 9394/96.....	66
3.2 Inclusão da Cultura Afro-Brasileira e Indígena no Currículo: Perspectiva da Lei 10.639/03.....	72
3.3 Parâmetros Curriculares Nacionais e Pluralidade Cultural.....	74
3.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Diversidade Cultural.....	77
3.5 Referencial Curricular do Estado de Rondônia e Cultura Local.....	87
4 FORMAÇÃO DOCENTE E O DESAFIO DA DIVERSIDADE CULTURAL NO COTIDIANO ESCOLAR.....	96
4.1 Profissionalização Docente no Contexto Histórico.....	96
4.2 Formação Docente do Pedagogo: o que diz a legislação.....	106
4.3 A Formação Docente e as Implicações na Prática Pedagógica	109
4.4 Os Saberes da Docência e a Diversidade Cultural no Ensino Escolar.....	119

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS: material e métodos da investigação	127
5.1 Abordagem e tipo de pesquisa.....	127
5.2 Procedimentos metodológicos da coleta dos dados.....	128
5.3 Sujeitos da pesquisa	131
5.4 Lócus da pesquisa.....	131
5.5 Procedimentos da análise dos dados.....	132
 6 CURRÍCULO, DIVERSIDADE CULTURAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES.....	 136
6.1 Percurso Formativo dos Professores e o trabalho docente	136
6.2 As escolas e seus respectivos projetos pedagógicos curriculares.....	148
6.2.1 Escola A: Projeto curricular e a diversidade cultural.....	148
6.2.2 Escola B: Projeto curricular e a diversidade cultural	155
6.3 Manifestações da diversidade cultural no currículo escolar: a realidade revelada.....	161
6.3.1 Concepções dos professores escola A e B	162
6.4 Observação da Prática Pedagógica.....	162
6.4.1 Prática pedagógica e a diversidade cultural na sala de aula Escola A.....	180
6.4.2 Prática pedagógica e a diversidade cultural na sala de aula Escola B.....	186
6.5 Diversidade Cultural e implicações a prática pedagógica docente.....	190
 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 196
REFERÊNCIAS.....	201
APÊNDICES.....	209
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista.....	209
APÊNDICE B – Modelo de Termo de consentimento livre e esclarecido.....	211
APÊNDICE C - Roteiro de observação da prática.....	212
APÊNDICE D - Roteiro de observação do espaço físico das escolas.....	213
ANEXOS.....	214
ANEXO A – Documento de autorização de funcionamento da escola A.....	214
ANEXO B – Documento de homologação do Regimento da escola B.....	217

1 INTRODUÇÃO

Avanços na educação pública brasileira, vêm ocorrendo nas últimas décadas. Levando em conta as dimensões do acesso, financiamentos e inclusão social, as conquistas ainda são restritas; a qualidade e equidade constituem os maiores desafios a serem enfrentados na educação na contemporaneidade. A educação Básica é marcada pela desigualdade no quesito da qualidade, embora seja visível que o direito à aprendizagem, o acesso e a permanência nem sempre estão presentes na vida escolar de todas as crianças, jovens e os adultos.

A diversidade cultural brasileira tem feito parte da preocupação atual dos sistemas, essa integração educacional não como um problema, mas como um rico campo de valores, em que posturas e práticas conduzem ao melhor acolhimento e maior valorização dessa diversidade no ambiente escolar. Para isso, faz-se necessário, novos pensamentos do currículo formal, o vivenciado e práticas pedagógicas dos docentes, quanto a demanda da diversidade cultural e sua inter-relação com o Projeto Político Pedagógico na escola.

O interesse em pesquisar o campo do currículo e a prática docente, ocorreu perante minha¹ experiência como docente em escola pública localizada na periferia, na qual há uma diversidade cultural ampla, pessoas afrodescendentes, ribeirinhos, indígenas, imigrantes das diversas regiões do país e emigrantes.

Sou professora há treze anos na rede pública de ensino do município de Porto Velho, e venho observando nesse período, práticas de preconceitos nas escolas em que trabalhei. Discriminação de crianças e jovens, por pertencerem a grupos de baixa renda, desestrutura familiar, nível baixo na aprendizagem e por sua cultura. Assim, o preconceito social gera a autoestima baixa, dificuldades na aprendizagem e exclusão de crianças, jovens e adultos.

Dessa forma, a cultura presente na escola, enseja um currículo multicultural na perspectiva crítica, com práticas pedagógicas que vão além da transmissão de conteúdo. É fundamental que os atores sociais envolvidos nesse cenário multicultural compreendam o currículo como um elemento de poder, impregnado de ideologias, que na maioria das vezes não são favoráveis à cultura popular e implica tensão entre o currículo prescrito e as necessidades culturais das pessoas, alunos e comunidade envolvente, que deveriam se fazer presentes nele. Nesta perspectiva, os fatores históricos da construção cultural da sociedade deveriam dar sustentação para a base epistemológica do currículo.

¹ Nesta parte introdutória deste trabalho optamos por usar a primeira pessoa do singular por se tratar de experiências pessoais que desejamos destacar.

Há diversos estudos no campo do multiculturalismo crítico, autores como: Neira (2002, 2006), McLaren (1997), Pansini e Nenevé (2008), Canen; Oliveira (2001), Moreira (2002) e Velanga (2003). Compreende-se que o currículo deve assumir as múltiplas formas de expressão, questões étnicas, sexo, identidade, raça, como elementos que o fundamentam numa perspectiva crítica.

A reflexão sobre a diversidade cultural vigente no currículo da escola, definida nos documentos legais a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/1996, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCN/EB (2010), e dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998), sendo que este último está colocado para ser trabalhado pelos professores, e, especialmente quanto aos temas, dentre os temas transversais, a Pluralidade Cultural, além de outras legislações complementares nacionais e regionais. Assim, a escola pública vem se dedicando a criar espaços, projetos, atividades e, portanto, inserções nos currículos e propostas pedagógicas que contemplem o tema da diversidade cultural. Desta forma, considerar o caráter multicultural da sociedade no âmbito do currículo da educação básica e em cursos de formação docente, implica respeitar, valorizar, incorporar e desafiar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares.

O Estado de Rondônia, traz em sua história cultural, marcas de uma multiculturalidade ainda pouco estudada, identificando-se uma grande diversidade cultural. Rondônia, faz fronteira com a Bolívia, e o Estado do Amazonas possuindo um grande contingente de povos indígenas e populações ribeirinhas. O Estado também possui comunidades quilombolas e indígenas, e emigração representados pelos grupos cada vez mais numerosos e frequentes de populações haitianas. Rondônia faz fronteira com o Estado do Acre e Mato Grosso; vem sofrendo um grande contingente de migrações desde a década de 1980, e esse fluxo aumentou ainda mais, devido às construções de duas Usinas Hidrelétrica no Rio Madeira, em Porto Velho, e em Jaci Paraná. Esse processo de imigração vem aumentando diretamente a demanda por vagas nas escolas públicas de Porto Velho, sendo que a escola tem por obrigação legal o recebimento desses novos alunos, oriundos de culturas diferentes, e, por vezes, de países e línguas diferentes.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB ² (2015) do Estado de Rondônia, informa que o ensino Fundamental I 5º ano, obteve nota (5,0), a meta para 2017

² O Ideb é um indicador geral da educação nas redes privada e pública. Foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e leva em conta dois fatores que interferem na qualidade da educação: rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e médias de desempenho na Prova Brasil, em uma escala de 0 a 10 BRASIL - INEP (2016).

deverá ser a partir de (5,2) na média nacional, já no município de Porto Velho o ensino público Fundamental I 5º ano o IDEB 2015 foi (4,9) a meta para 2017 deverá ser (5,2). Segundo o Ministério da Educação o Brasil superou as metas na educação em 2013 no ciclo inicial do ensino fundamental (de 1º ao 5º ano), porém ficou abaixo da meta projetada no ciclo final do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e no ensino médio, de acordo com o IDEB, que divulgado pelo Ministério da Educação.

Rondônia, teve uma melhora muita tímida nos índices referentes a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática. No município de Porto Velho o IDEB aponta (1) ponto abaixo do ensino estadual, porém essas duas esferas precisam alcançar uma melhora expressiva, para isso, faz-se necessário investimentos na formação continuada dos professores em serviço, adequação curricular e pedagógica das escolas para que as metas da aprendizagem sejam mais elevadas implicando o conhecimento intelectual dos alunos.

Nossa inquietação surge a partir da análise das peculiaridades regionais e locais, e configuração da diversidade cultural do estado de Rondônia, das questões que envolvem um currículo multicultural que considere as demandas por uma educação crítica e com a responsabilidade na formação docente.

Neste sentido, apresenta-se o problema da pesquisa: **De que forma a diversidade cultural está presente no currículo da escola Básica nos anos iniciais Ensino Fundamental e quais as implicações para a prática pedagógica docente?**

Esta problemática desdobrou-se em outras questões que relevantes neste estudo, elencou-se as seguintes:

- a) Qual o lugar da diversidade cultural no currículo crítico intercultural?
- b) Como e onde a diversidade cultural se faz presente na política educacional e legislações que fundamentam o currículo?
- c) A formação docente do pedagogo contempla a diversidade cultural?
- d) Quais os desafios colocados pela educação intercultural para os saberes da prática docente?

A relevância dessa pesquisa está em torno da educação escolar um dos alicerces para os indivíduos tornarem-se capazes de viver bem socialmente, identificando e valorizando sua cultura e a cultura do “outro”. Visa ao discernimento do convívio e respeito ao “outro” e suas diferenças. Constitui-se em importante reflexão sobre a relação entre o currículo e a diversidade cultural presente na escola, e a formação de professores, uma vez que a educação escolarizada é um direito assegurado na Constituição Federal (1988), seu objetivo também visa a cidadania.

Esta pesquisa, pauta-se na construção de conhecimentos relevantes para minha formação como professora atuante no Ensino Fundamental. É fundamental que o professor reflita criticamente acerca da transmissão e assimilação dos conhecimentos interdisciplinares à diversidade cultural dos alunos e da comunidade. Assim o multiculturalismo existente no cotidiano da sala de aula, implica ações pedagógicas coesas, que valorizam e expressam a diversidade integrada aos conhecimentos reais e construção histórica na sociedade.

É preciso que os líderes da educação formal, construam coletivamente novos modelos metodológicos e pedagógicos para o ensino e a administração do espaço escolar a partir do PPP e a fim da promoção de maior qualidade no ensino modelos metodológicos e pedagógicos de ensinar e de administrar o espaço escolar a partir do Projeto Político Pedagógico, com a finalidade de promover a qualidade no ensino. Com essas construções coletivas, acontecerá a integração de saberes disciplinares a saberes que versam práticas sociais democráticas, para a formação de cidadãos críticos e responsáveis.

O trabalho pedagógico se configura no ensino que engloba conteúdos disciplinares, com base em valores sociais e atitudes da vida prática dos estudantes. Assim sendo, as práticas pedagógicas dos professores precisam ser pautadas na resolução de problemas do cotidiano escolar, por exemplo, no combate à violência de todas as formas de preconceitos raciais, de gênero, de sexo e religião.

Por meio de tais reflexões, elaborou-se o objetivo geral da pesquisa: **Analisar os meios pelos quais a diversidade cultural está presente no currículo da escola Básica nos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas implicações na prática pedagógica docente.**

Para responder ao problema desta pesquisa e ao seu objetivo geral, elaborou-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar as teorias de currículo, na perspectiva atual que contempla o tema da diversidade;
- b) Identificar a diversidade cultural nas legislações e documentos que fundamentam o currículo da escola Básica;
- c) Analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Pedagogo (CNE/CP nº 3/2006) e de que forma contemplam a educação multicultural;
- d) Reconhecer quais são os saberes e desafios da prática docente relacionados à diversidade cultural.

São esses os objetivos que delineiam essa pesquisa. O referencial teórico que versa sobre currículo e multiculturalismo se apoia em documentos legais nacionais que subsidiam o relatório final que está apresentado nas seções desta dissertação.

A metodologia aplicada para a execução da pesquisa, colaborou para a delineação dos caminhos percorridos, a fim de alcance dos resultados da problemática e dos objetivos. Essa pesquisa é do tipo descritiva, com abordagem qualitativa na análise de sua problemática, com procedimentos bibliográficos, análise documental e dos dados coletados no campo escolar. A pesquisa foi realizada no primeiro semestre do ano de 2015, teve como participantes dez professores que atuam em duas escolas públicas municipais dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Porto Velho (RO).

Os instrumentos utilizados, foram entrevistas semiestruturadas aplicadas aos professores; observações registradas por meio de caderno de campo; imagem das escolas devidamente autorizadas pelas instituições de ensino; bem como os fichamentos e apontamentos para análise da pesquisa bibliográfica e análise documental. A escolha das duas escolas, foi por atenderem alunos do entorno de bairros da Zona Leste de Porto Velho, região considerada periférica no sentido sócio econômico, de alto índice de violência e preconceito de diversas formas.

A coleta dos dados ocorreram da seguinte forma: 1) Uso de um roteiro de observação das práticas pedagógicas nas categorias selecionadas, *a priori*: relação professor/aluno, relação conteúdo/métodos e a diversidade cultural; 2) Análise do Projeto Político Pedagógico nos quesitos: concepções, objetivos, metas, diagnóstico/IDEB, conteúdos e métodos na relação ao atendimento à diversidade cultural na comunidade escolar; 3) Análise das concepções dos professores nas seguintes categorias criadas *a posteriori*: diversidade e a relação com os objetivos, conteúdo e métodos utilizado pelos professores.

A partir das observações das práticas, foram descritos os recursos e materiais didáticos utilizados pelos professores, além de verificações de atendimento no espaço físico das salas de aula e da escola em geral nos quesitos adequação, iluminação e mobilidade. Também, realizou-se, observação do espaço físico das salas de aula e da escola em geral: adequação/iluminação/mobilidade em atendimento à diversidade.

Para a análise dos dados, fez-se necessário um estudo de documentos legais, e bibliográficos, com autores que enfatizam aos estudos do currículo numa perspectiva crítica que seja determinante para a compreensão e reflexão de forma contextualizada. Após a releitura dos dados, foram selecionadas frases e palavras-chaves das vozes dos sujeitos com maior frequência das entrevistas, dos quais emergiram categorias *a posteriori*. Esses instrumentos foram analisados por meio do estudo de análise de categorias temáticas segundo Bardin (1997), buscando respostas às questões de pesquisa diante dos estudos referenciados aos autores selecionado e da análise documental.

Esse trabalho foi estruturado em seções, apresentando o relatório da pesquisa em forma de dissertação, com as seguintes subdivisões.

A primeira seção, parte introdutória deste trabalho, aborda-se a problematização, a questão do problema, os objetivos gerais e específicos, a justificativa, a metodologia percorrida pela pesquisa e as respectivas seções desenvolvidas nesse trabalho.

Na segunda seção, intitulada “Currículo: abordagens teóricas e a perspectiva atual”, apresenta-se uma revisão da literatura pertinente ao campo do currículo e dos estudos Culturais. Os teóricos utilizados foram: Apple (1995), Goodson (1995) e Silva (2003; 2005) que abordam a história da teoria curricular, o currículo na perspectiva tradicional, currículo nas teorias críticas e pós-críticas; Sacristán (1995, 2000), Libâneo (20012), Moreira (2008), Apple (2006), e Arroyo (2013) analisam o currículo; Moreira e Candau (2003, 2013) abordam o currículo no contexto multicultural; Hall (1997) e Bhabha (1998) enfatizam os estudos culturais; Hall (1997) abordam sobre identidade; Silva e Moreira (1995, 2008); Neira (2002, 2006); McLaren (1997), Pansini e Nenevé (2008), Canen; Oliveira (2001); Neira (2002); Silva (2005); Moreira (2002); Velanga (2003) e Amaral e Nenevé (2012) discutindo escola e o multiculturalismo crítico além de; Sacristán (1995, 2000) e Forquin (1993) abordam a relação escola e cultura.

Na terceira seção, aponta-se a fundamentação legal do currículo e o lugar da diversidade cultural, tendo como base documentos como: Leis de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (9394/96), PCN (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica- DCN/EB (2010), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia - DCN/CP (Nº 3/2006), Lei nº 10639/2003, e o Plano Nacional de Educação – PNE e discussão sobre a nova BNCC. Finalizando com o Referencial Curricular do Estado de Rondônia (2013), e autores que discutem o multiculturalismo no contexto escolar, como: Gomes (2012); Neira (2007); Arroyo (2008); Canen e Xavier (2012); Moreira (1999); Libâneo (2001); Gomes (2012); Moreira (2001). Também, aborda-se, pesquisadores locais, tais como: Lima e Fonseca (2001); Cemin (2006); Teixeira e Pinto (2013); Ribeiro da Fonseca (2011); Cotinguiba e Pimentel (2013) discutindo o fluxo migratório e a formação da cultura local; Velanga (2003); Amaral e Nenevé (2012); Pansini e Nenevé (2008), autores que enfatizam a relação entre currículo, cultura local e formação de professores.

Na quarta seção, discute-se a formação docente e o desafio da diversidade cultural no cotidiano escolar, fundamentada pelos autores: Nóvoa (1986; 1991; 1999), tratando sobre professores reflexivos e saberes profissionais na perspectiva do multiculturalismo; Vicentini e Lugli (2009) abordam a história da profissionalização docente no Brasil; Tardif e Lessard

(2005) apresentam os saberes docente e as implicações na prática; Tardif (2012); Freire (2000, 1996) e Imbernón (2011) discutem a formação do professor e os saberes necessários para a prática docente; Libâneo (2007), Feldmann (2009), Contreras (2012) postulam o profissional técnico, profissional reflexivo e o profissional pesquisador; Alarcão (1996) e Pimenta (2002) enfatizam professores reflexivos e os saberes profissionais da prática.

Na quinta seção, apresenta-se os caminhos metodológicos da pesquisa: material e métodos da investigação, os procedimentos metodológicos da pesquisa, bem como a análise dos dados, baseada em Bardin (1997) aborda sobre a Análise de Conteúdo, auxiliando nas interpretações das categorias; Gil (1999) e os autores que respaldam a nossa opção pelo tipo de pesquisa, abordagem e os instrumentos.

Na sexta seção, intitulada: “Currículo, diversidade cultural e suas implicações na prática pedagógica de professores”, apresenta-se os dados da pesquisa de campo e análise dos resultados. Essa seção é iniciada com o perfil formativo dos professores e o trabalho docente, em seguida as escolas e seus respectivos projetos pedagógicos curriculares. A subseção “Manifestações da diversidade cultural no currículo escolar: a realidade revelada” apresenta-se e analisa-se as categorias criadas *a posteriori* a partir das entrevistas com os professores, espaço escolar e documentos PPP das duas escolas. A subseção sobre a observação da prática pedagógica, categorias criadas *a priori*, a partir das observações direta com os professores e implicações da prática docente e resultados da pesquisa. Na última seção, finalizamos com as considerações finais para professores e escolas, bem como sugestão para futuros trabalhos.

2 CURRÍCULO: Abordagens teóricas e perspectivas atuais

A seguir, aborda-se a história dos estudos sobre currículo, teorias de currículos: tradicional, teorias críticas e pós-críticas, conceito de currículo na perspectiva atual e sua pertinência para a educação Básica na atualidade. Aqui também, enfatiza-se a proposta do multiculturalismo na perspectiva crítica de currículo, como fator relevante no processo de democratizar o ensino, vislumbrando a análise de categorias conceituais que fundamentam sua função na atualidade.

Nessa perspectiva, Libâneo (2007) e Moreira e Candau (2008), enfatizam os diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais que contribuem para que o currículo se efetive trazendo as transformações devem ser efetuadas na formação dos educandos. Para isso faz-se necessário a compreensão crítica do currículo prescrito, o oculto e o vivenciado nas escolas e em instituições formadoras de professores. É fundamental para mudanças nas práticas pedagógicas dos professores, que sobretudo se alicerça na vontade política de mudar de cada docente, a quem compete, em última instância, o despertar nos discentes a dimensão ética e estética de sua formação, com a finalidade de contribuição para a melhor qualidade de vida na sociedade. A respeito disso, Silva (2002), Moreira e Candau (2008) e Arroyo (2003) expressam as discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade marcam invariavelmente, as discussões sobre questões curriculares.

Entre diversos fatores que compõem a função social da educação escolar e as influências teóricas e ideológicas que compõem o currículo, enfatiza-se, a necessidade da formação do cidadão esclarecido e crítico. O currículo e a prática pedagógica docente precisam partir da realidade social e cultural em que vivem os discentes e comunidade escolar, visando à promoção da construção da consciência crítica, reconhecendo seus direitos e deveres, e engajando a autonomia profissional e social.

2.1 O Currículo na perspectiva Histórica

As proposições sobre currículo, a partir das visões dos autores estudados, se constituem como um campo contestado, permeado de conflitos, de ideologias, não tendo, assim, nada de neutro. Essas referências definem o currículo como instrumento que condicionado à função social da escola e as práticas pedagógicas dos docentes, discutindo sobre a função real do currículo formal. Portanto, Silva (2002, p. 21) expressa a “emergência do currículo como especialista sobre currículo [...]”. Assim sendo, é preciso que haja, por parte dos educadores, maior aprofundamento no conhecimento teórico que constitui o currículo para o

melhor desenvolvimento do trabalho pedagógico. Os atores que administram o ensino, devem compromisso de uma educação que desenvolva a consciência crítica na comunidade plural e de convivência sem discriminação, o multiculturalismo com suas diversas formas de expressão vem ocupando lugar importante nas discussões educacionais e sua presença no currículo.

Esta preocupação está presente nos documentos legais que norteiam os currículos da educação básica e nos projetos curriculares de instituições de formação de professores. Tais abordagens vêm ocorrendo nas últimas décadas do século XX e início dos anos 2000 no sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, torna-se importante a discussão sobre as concepções de currículo e de qual teoria parte sua fundamentação.

Desse modo, Arroyo (2013) diz, conforme o modelo de currículo, pode haver inclusão ou exclusão, alienação a serviço de um determinado sistema político, ou classe social ou cultural. Assim sendo, cabe aos professores o conhecimento epistemológico que fundamenta o currículo, as metodologias e sobre o que se ensina na escola. As ideologias em torno do currículo aparecem claramente desde o processo da teorização do mesmo, constituída por diversos estudiosos no campo do currículo.

Os estudos de Silva (2002) informam que há antecedentes sobre a ideia de currículo. Ele mostra que na história ocidental moderna já havia preocupações com a organização nas atividades educacionais e atenção sobre o que ensinar, por exemplo, a “*Didactiva magna*”, de Comenius. Silva (2002, p. 21) aponta “a própria emergência da palavra *curriculum*, no sentido que modernamente atribuímos ao termo, está ligada a preocupações de organização e método, como ressaltam as pesquisas de David Hamilton”. O termo *curriculum* no sentido que temos hoje, segundo Silva (2001) só passou a ser utilizado em países europeus como França, Alemanha, Espanha, Portugal e recentemente, sob a influência americana.

Apple (2006) aponta os autores importantes da área do currículo: Franklin Bobbit, W.W. Charters, Edward L., Thorn Dike, Ross L. Finney, Charles C. Peters e Davide Snedden. Para o autor, esses teóricos norte-americanos “definiram que a relação deveria existir entre a construção do currículo, o controle e o poder da comunidade, algo que continua a influenciar a área ainda hoje” (APPLE, 2006, p. 109). A este respeito, o currículo formal na atualidade, sofre influência direta do sistema educacional escolar, no qual propõe-se o modelo de cidadão para atuar na esfera econômica e política que o estado requer na sociedade.

Silva (2002) e Apple (2006), revelam que o teórico Bobbitt (1918;1924;1971), escreveu o livro “*The curriculum*”, que foi o marco no estabelecimento do currículo como campo especializado de estudos. Segundo Apple (2006, p. 110), os teóricos Bobbitt

(1918;1924;1971) e Charters (1971), “constituíram uma teoria de construção de currículo que teve como base a diferenciação de objetivos educacionais em termos de funções particulares”. Essas concepções viam o currículo como um meio de desenvolver o que ele chamou de “consciência do grande grupo”. Nesse sentido, Apple (2006, p. 110) informa que os dois teóricos norte-americanos apontados acima, apresentam duas características presentes na função social do currículo:

A primeira o objetivo do currículo era voltada para a necessidade da comunidade, em que está a escola. A segunda característica; viam o papel social do currículo como desenvolver um alto grau de consenso normativo e cognitivo entre os indivíduos da sociedade.

Os primeiros teóricos do currículo e também sociólogos da época, segundo o autor citado, consideravam os aspectos da tarefa social do currículo. O autor aponta que eram bastante significativos para a sociedade norte-americana que se encontravam ameaçados pelos imigrantes europeus, durante o final do século XIX e do início do século XX. A visão dos teóricos norte-americanos sobre a função do currículo na época era vista como uma ferramenta de controle social.

Nas palavras de Silva (2002, p. 23) e Bobbitt (1918), “propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer empresa comercial ou industrial”. Para o autor, o teórico Bobbitt, queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultado pretendia obter. Assim, para Bobbitt, o currículo era uma ferramenta capaz de estabelecer métodos e técnicas pertinente para obtenção do conhecimento de formas precisa e maneiras de avaliação que permitissem saber com precisão se os conhecimentos foram realmente alcançados.

Historicamente na educação brasileira o currículo tradicional influenciado por essas ideologias de educação sempre atendeu a cultura dominante, com base na cultura estrangeira europeia e norte-americana. O currículo tradicional sempre explicitou a cultura nacional, a dominante, com o intuito de manter sempre em evidência a cultura das elites políticas e aristocráticas brasileira, a fim da manutenção do controle social. Na atualidade, o currículo nacional vem abarcando políticas públicas que versam sobre as raízes culturais que formaram as diversas identidades existentes no país implicando uma educação mais democrática e plural.

Na visão de Apple (2006, p. 110), o currículo é uma ferramenta que controla o conhecimento, impõe sobre o que ensinar e para que ensinar. O autor informa que “ambas as questões, “comunidade e pensamento único”, eram temas comuns no pensamento social dos

teóricos norte-americanos, principalmente nos novos campos emergentes da sociologia, psicologia e educação”.

Para melhor compreensão do campo do currículo, faz-se necessário o entendimento das bases teóricas que o fundamentou nas realidades sociais tradicionais, ajudam a compreensão de como o currículo era empregado e as ideias que o formulavam, tudo isso, nos permite o entendimento da construção da área do currículo, sua proposta na história, a relação entre conhecimento, sociedade, cultura e problemas na busca de como selecioná-los.

De acordo com Apple (2006), a construção da base teórica do currículo, nos alerta sobre a carga ideológica que acarreta o currículo e que o consenso de comunidade pode afetar o currículo a hegemonizar a cultura no campo do conhecimento.

Analisar esses temas e compreender como era empregado durante tal período ajudarão muito, acredito, a entender a natureza da área do currículo e de sua resposta passada e presente à relação entre escola e a comunidade, sobre sua resposta ao problema de qual conhecimento deve ser construído legítimo (APPLE, 2006, p.110).

Assim, é preciso que haja reflexão de como a teorização do currículo ganhou atenção dos estudiosos. Para isso faz-se necessário uma abordagem histórica, até os dias atuais sobre a organização do conhecimento no currículo e das práticas pedagógicas no ensino diante das questões sociais.

Ivor F. Goodson (1995, 2013), ressalta as condições e invenções e criações sociais, a contingência e relatividade na perspectiva histórica sobre teoria do currículo. Para o autor, a perspectiva de teoria do currículo esclarece o conhecimento sobre a escola e o currículo, uma das invenções modernas da sociedade. Essa dinâmica constitui formas históricas de organizar as experiências e atividades de crianças e jovens para a formação e construção da subjetividade e identidades sociais.

Na visão de Goodson (2013, p. 117) o currículo é composto com uma “série de documentos que cobrem variados assuntos e diversos níveis, junto com a formação de tudo “metas e objetivos”, conjuntos e roteiros que constitui as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado”. O autor enfatiza que o “interesse sobre a história do conteúdo escolar secundária, foi mais acentuada na Grã-Bretanha e Austrália, e ganhou impulso nos Estados Unidos”. O autor aponta que nas décadas de 1960 e 1970, o “revisão gerou uma série de estudos interessantes em todo o universo anglo-americano” (GOODSON, 1995, p. 117). Nesse sentido, o estudo sobre a história do currículo, versa informação, de como os conteúdos escolares, métodos e cursos constituíram um mecanismo para a designação de diferenciar estudantes.

Na análise de Goodson (2013, p. 118):

A história do currículo oferece também uma pista para analisar as relações complexas entre escola e sociedade. Ela oferece também pistas para analisar as relações complexas entre escola e sociedade, por que mostra como escola tanto reflete como refrata definições da sociedade sobre culturalmente válido em formas que desafiam os modelos simplistas da teoria da produção.

No que se refere ao papel da história curricular, o autor expressa que permite explicações sobre o papel que as profissões, como a educação desempenham na construção social do conhecimento. Compreende-se que a formação profissional está intimamente ligada aos conhecimentos construídos historicamente, é nessa vertente que o currículo expressa os conhecimentos científicos, construída historicamente ligado aos objetivos da educação.

Portanto, Goodson (2013, p. 118) aponta:

Pesquisa realizada em história social da matéria da escola secundária da Grã-Bretanha mostrou como os professores foram estimulados a definir o seu conhecimento curricular em termos abstratos, formais e eruditos em troca de status, recursos territorialidade e credenciais.

Esse incentivo levou esses educadores, a perfeição suas prerrogativas e credenciais profissionais, submeterem-se as definições sobre conhecimento válidos, formulados por estudiosos das universidades. A respeito disso, Goodson (2013) leva à reflexão de que é preciso colher maiores informações a respeito deste processo históricos sobre a teorização do currículo por causa de suas implicações para as decisões importantes na atualidade em relação à política e práticas curriculares na educação escolar.

Entretanto, Goodson (2013, p. 119) aborda a história e pesquisas das experiências das escolas secundária britânica e com outro trabalho igualmente recente realizado na história do conhecimento psiquiátrico francês no século XIX, conclui que “permite entender como as profissões se tornam parte das organizações burocráticas que formam a vida social, política econômica e cultural na era moderna e pós-moderna”. A respeito disso, Goodson (2013) aponta a história dessas realidades mostram que, quanto mais os grupos ocupacionais e suas associações representativas procuram os incentivos materiais oferecido pelo Estado, tanto mais conhecimento profissional se tornou mais abstrato e descontextualizado.

Uma das principais vantagens de estudo baseada na história do currículo é que ela vincula a história da educação aos desenvolvimentos igualmente inovadora na história do conhecimento, com base nos pensadores eruditos:

Um campo que, graças à percepção de eruditos como: Karl Mannheim, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Michael Young, Basil Bernstein e Christopher Lash, está avançando para um entendimento entre a formulação histórica do conhecimento por parte dos profissionais e a disciplina, classificação e controle de grupos sociais vulneráveis (GOODSON, 2013, p. 119).

Analizando a história da educação, o currículo é o fator principal de escolarização, irá necessariamente interessar-se pelos assuntos que envolvem o conhecimento epistemológico e sua construção histórica. Diz que o valor principal reside na capacidade de investigar a realidade interna e autonomia relativa à educação escolarizada.

Em suma o autor aponta:

Ela põe a descoberta as tradições e legados de sistemas burocráticos das escolas, ou seja, fatores que impedem homens e mulheres de criar sua própria história em condição de sua própria escolha. Ela analisa as circunstâncias que homens e mulheres conhecem como realidade, e explicita como, com o tempo, tais circunstâncias foram negociadas, construídas e reconstruídas (GOODSON, 2013, p. 120).

O trabalho de especialistas em currículo como David Layton (1973), Mary Waring (1979) e Harold Silver (1983) consiste na elaboração de análises desses processos internos de escolarização e contribuição para eventual formulação de um modelo dinâmico de como se entrecruzam, cursos de estudo, pedagogia, finanças, recursos, seleção e economia. Assim sendo, Goodson (2013) orienta que a história curricular considera a escola algo mais do que um simples instrumento de cultura de classes dominantes, é um campo especializado pode construir, desconstruir e transformar a sociedade.

2.2 Teorias de Currículo

No que se refere à teoria de currículo, enfatiza-se as ideias de Silva (2002; 2003; 2005) que expressam que o currículo aparece pela primeira vez como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos nos anos 20. Foi o que impulsionou a constituição teórica de currículo neste período.

O autor afirma que:

Em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve, um impulso, por parte de pessoas ligadas sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção desenvolvimento e testagem de currículo (SILVA, 2003, p. 12).

O período da intensificação industrial movimentou em alguns países o fenômeno da imigração, principalmente nos Estados Unidos. Esse fator impulsionou a escolarização, e a necessidade de racionalização da formação do indivíduo voltado para os interesses do capital. Silva (2003) discorre que essas ideias estão expressas no livro de Bobbitt, *The Curriculum* (1918); para Bobbitt o currículo era visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. Assim, o modelo de currículo nesta perspectiva era a fábrica, os estudantes eram moldados para atender às

necessidades de produção, ou seja, a educação escolar passava a espelhar-se no equivalente ao sistema fabril.

De acordo com Silva (2003, p. 13):

A visão da teoria tradicional, através do modelo de Bobbitt, é que ele teria descoberto e descrito o que, verdadeiramente é o currículo. Esse modelo de currículo criado com base nas ideias dos autores da época, foi o “discurso”, não existia nenhum objeto que se possa chamar de currículo.

A visão de currículo tradicional, foi analisada a partir do “discurso” introduzido por Bobbitt, dos autores da época, ou seja, são os primórdios de uma análise histórica evidenciando a ideologia do currículo. As chamadas “teorias de currículo” assim como as teorias educacionais mais amplas, estão recheadas de afirmações sobre como as coisas deveriam ser.

O autor acima citado, em seu estudo sobre teoria de currículo, enfatiza a palavra “discurso”, não procurando definições de currículo e sim os discursos sobre currículo conforme as teorias. O autor define currículo como sendo sempre os resultados de uma seleção, de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai construir, de organização burocrática, de acordo com os interesses de quem formalizará o documento curricular. Diante dessa questão, Goodson (2013, p. 48) expressa que o modelo tradicional de currículo, surge, particularmente, sob influência americana:

Foi entre os americanos que surgiram muitas das primeiras ofertas de teorias curriculares – a ênfase foi posta na apresentação de formas racionais e científicas de projeto e implementação curriculares. A elaboração de um modelo racional de “administração científica” em educação exige que os teóricos do currículo ofereçam o máximo de ajuda para definir objetivos e programas.

As reflexões do autor, informam que nos anos de 1960 a 1970, houve uma transformação da escolarização americana por meio da implantação ideologias tecnocrata e técnica e análise de sistemas, sofisticando as práticas taylorista de eficiência social do começo do século XX.

Na abordagem histórica, percebe-se que algumas teorias sobre o currículo são entendidas em seu conjunto consideradas como teorias tradicionais, são postas como neutras, científicas e objetivas, e outras, evoluem conforme o contexto histórico da sociedade, passam a ser entendidas como teorias críticas e pós-críticas.

Compreende-se que nenhuma teoria é neutra, totalmente científica ou sem nenhuma intenção, mas implica relações de poder e tem a preocupação com relações entre os saberes, identidades e poder. Todas essas teorias de currículo são diferentes conforme a ênfase que dão às questões de aprendizagem, do conhecimento, da cultura, da sociedade. A seguir, apresenta-se, descrições sobre a teoria tradicional, segundo as visões de cada autor estudado.

2.2.1 Teorias Tradicionais

O currículo, segundo os estudos de Bobbitt (1924), tinha por base um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificada e medida. Silva (2003) aponta que este modelo de currículo, os estudantes devem ser tratados como um instrumento para o processamento de um produto fabril, pois o currículo é supostamente isso: “especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser mensurados” (SILVA, 2003, p. 12). Basicamente foi isso que Bobbitt limitou-se a descrição do conceito de currículo.

Na teoria tradicional, o currículo tinha base na teoria da administração econômica de Taylor, que visava à eficiência como foco principal. A ideia de currículo era concebida como um instrumento para desenvolver técnicas, era direcionada em discussão das formas eficientes e eficazes de organização dos conhecimentos. A este respeito Kuenzer (2004, p. 84) enfatiza que o modelo tradicional de currículo tinha como base a formação para o trabalho das camadas populares de modo ao atendimento das demandas do capitalismo³:

Diversos ramos da ciência deram origem a propostas curriculares que organizavam rigidamente os conteúdos, em termo de sequenciamento interdisciplinares, os quais eram repetidos, ano após ano, por meio de método expositivo, combinado com copias e questionários; a habilidade cognitiva a ser desenvolvida era a memorização[...] ambos fundamentais para a participação no trabalho e na vida social organizada sob a hegemonia do taylorismo/fordismo. [...] do paradigma do taylorista/fordismo decorrem várias modalidades de fragmentação no trabalho pedagógico, escolar e não escolar, que se constituem na expressão da divisão entre classes sociais no capitalismo.

O objetivo do currículo tradicional era formação para o trabalho com modelo fabril, fragmentado por disciplinamento. Segundo a autora esse modelo atinge a educação até os dias de hoje, devido a fragmentação do trabalho pedagógico. Kuenzer (2004, p. 85) afirma que “essa fragmentação responde até hoje as demandas para o mundo do trabalho geradas pelas teorias do taylorismo/fordismo na dimensão técnica, política e comportamental”.

³ É possível articular a questão da relação entre forma e conteúdo com a da socialização do saber produzido. A objeção que vem sendo formulada é a seguinte: “Falar em socialização do saber elaborado é voltar a Durkheim, que já dizia que a função da escola é socializadora”. No entanto, não é o fato de eu utilizar a palavra socialização que me torna durkheimiano; é preciso considerar em que contexto a expressão é utilizada. Se fosse assim, teríamos que concluir que Marx é durkheimiano e que todos os socialistas são durkheimianos, porque a bandeira básica da luta do socialismo é a socialização dos meios de produção. Ora, é sobre a base da questão da socialização dos meios de produção que consideramos fundamental a socialização do saber elaborado. Isso porque o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção. Na sociedade capitalista, a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante. Não se pode levar essa tendência às últimas consequências porque isso entraria em contradição com os próprios interesses do capital. Assim, a classe dominante providencia para que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o que ele não poderia produzir; se o trabalhador possui algum tipo de saber, ele é dono de força produtiva e no capitalismo os meios de produção são propriedade privada! Então, a história da escola no capitalismo traz consigo essa contradição SAVIANI (2014, p. 66).

Saviani (2011) argumenta que a educação tradicional, era visto como instrumento do aperfeiçoamento do capitalismo, não tem nada de neutralidade, é imbricado de ideologias que sustentam a formação e controle de mão de obra para o trabalho.

Coloco que o taylorismo é um processo pelo qual o saber dos trabalhadores é desapropriado e apropriado pelos setores dominantes, elaborado e devolvido na forma parcelada. Taylor fez estudos de tempo e movimento, analisou como os trabalhadores produziam, elaborou e sistematizou o conhecimento daí resultante, desapropriando os trabalhadores do saber sobre o conjunto do processo, que passou a ser propriedade privada da classe dominante. Como os trabalhadores não podem ser desapropriados, de forma absoluta, do saber, é preciso que eles tenham acesso ao mínimo do saber necessário para produzirem. A devolução na forma parcelada significa isso: devolve-se ao trabalhador apenas o conhecimento relativo àquela operação que vai desenvolver no processo produtivo. O saber relativo ao conjunto já não mais lhe pertence (SAVIANI, 2011, p.67).

Dessa forma, é preciso que os docentes reflitam com um olhar crítico sobre o modelo curricular e métodos de ensino na educação institucionalizada. De acordo com o autor, os professores precisam inferir indagações da seguinte forma: o currículo atende a qual perspectiva teórica? São para incluir ou de excluir o educando? Atende as perspectivas sociais (trabalho, política, emancipação social e cultural)? A respeito disso, faz-se necessário, que a escola não seja reprodutora de práticas de discriminação, exclusão, ou de conhecimento distorcido à realidade social, distanciada à aprendizagem dos alunos.

Para tanto, Velanga (2003, p. 22) nos informa, que essa transição ocorreu, tal como:

Sob novos pontos de vista e do debate que surgem, a partir da década de 80, Althusser, dentre alguns outros, contribui grandemente para romper com uma visão liberal de sociedade, com uma escola preocupada somente com a transmissão de conhecimento. A discussão passa a ser revestida do aspecto político, ideológico e de como a Escola relaciona-se com o “poder”. A década de 80 foi muito rica nestas discussões. Compreende-se que o Currículo envolve um plano, um “acontecer” na Escola e tem dimensões ocultas. O Currículo reflete, pois, a forma como recebe e relaciona-se com a ideologia dominante.

O processo histórico de currículo, de acordo algumas teorias, o currículo passa de simples instrumento neutro, para ser um implementador de ideologias. Passa ser compreendido e criticado como ferramenta ideológica para servir a uma sociedade de classe, observando os movimentos sociais organizados, atentando para o lugar da produção cultural das diferenças. Desta forma julgamos conveniente trazer os debates sobre as perspectivas críticas e pós-críticas de currículo. A este respeito Velanga (2003, p. 21) aborda em sua tese de doutorado, que o “currículo numa perspectiva tradicional e humanista, era instrumento de prescrição de conceitos e objetivos dirigidos aos professores, [...], também de uma forma bem tradicional e cartesiana”.

Desse modo, Velanga (2003) expressa, que o modelo de currículo na teoria tradicional, tinha como função o ensino racionalizado, técnico, foi proposto para o

atendimento das demandas social no século XVII, em que a Revolução Industrial se expandiu em muitos países da Europa. Nos Estados Unidos um dos fatores que impulsionou a escolarização foi o fluxo migratório, efeitos da Segunda Guerra Mundial. Surge aí a necessidade de um currículo que, supostamente, daria conta do preparo da grande massa para o trabalho, bem como, adequação dos estrangeiros à cultura local. A autora informa que o currículo tradicional a “cultura” era entendida como fixa, estável, herdada, o “conhecimento” como algo a ser conquistado, um objeto externo ao indivíduo. Torna-se claro que tudo isto está baseado numa visão bastante conservadora de sociedade e Educação.

Goodson (1995; 2013), Moreira (1992), Silva (2002; 2005) e Velanga (2003) apontam que a preocupação por este tipo de currículo, é derivado da concepção de mundo gerada pela Revolução Industrial. O currículo na perspectiva tradicional surge a partir:

Da passagem de uma sociedade liberal para uma capitalista, na qual fica ameaçada, num primeiro momento, a primazia da cultura da classe média e branca. Na virada do século XX surgem os mecanismos de controle social e, a partir de então, os cientistas sociais, especificamente os sociólogos associados à Escola de Chicago, elegem o Currículo como controlador da sociedade perdida, o reorganizador da desordem cultural reinante (VELANGA, 2003, p. 21).

No século XX, o currículo era entendido em uma visão tecnicista, a fim da formação do cidadão com o perfil técnico, esse modelo de currículo se aproximava muito da tradicional, embora também valorizasse os instrumentos de ensino, as formas de ensinar, a utilidade dos meios empregados, além, inclusão da discussão econômica em Educação. A este respeito Velanga (2003), diz que essas tendências dominaram o cenário educacional a partir dos anos 1920 até a década de 1970, e serviram para adequar a Escola e o Currículo à expansão capitalista.

A função do currículo no modelo tradicional ou tecnicista de educação, foi de preparo do cidadão para atuação dentro dos moldes sociais e econômicos em que estavam inseridos. Não se mostravam presentes, a preocupação nas questões psicológicas, culturais, sociais, com a democracia na formação dos sujeitos. Neste sentido, Silva (2003) aponta que a teoria tradicional de currículo teve como precursor Bobbitt, que escreveu sobre currículo em um momento no qual diversas forças políticas, econômicas e sociais procuravam ideologizar a educação da população em geral a garantia do poder.

Na visão de Goodson (1995; 2013), Moreira (1992), Silva (2002; 2005) e Velanga (2003) a teoria tradicional não é neutra, mas tenta passar uma ideologia de neutralidade, seu principal foco é identificação dos objetivos da educação escolarizada, formação dos sujeitos para o trabalho especializado e promoção à sociedade uma educação generalizada, acadêmica. Neste sentido trazemos uma discussão das teorias pedagógicas a partir das teorias tradicionais,

bem como as teorias críticas e pós-críticas que influenciam as tendências pedagógicas até os dias atuais no campo escolar e na prática pedagógica de docentes. Consideramos que as tendências influenciaram os métodos de ensino e guiaram as práticas pedagógicas educacionais, bem como na forma de organizar a escola, o currículo e o ensino. Assim sendo, consideramos que as tendências pedagógicas influenciam também na formação dos professores, e estas refletem em suas práticas pedagógica na escola.

No Brasil, a tendência tradicional e renovada, ocuparam espaço escolar desde os jesuítas e influenciam a prática docente até os dias atuais. No período colonial a tendência pedagógica era a tradicional, período em que o principal objetivo da escola era preparo dos alunos para a atuação na sociedade, pois somente os filhos dos burgueses tinham acesso à escola. A escola seria a responsável pelo repasse do conhecimento moral e intelectual das elites burguesas e pela continuidade da ascensão ao modelo social e político da época.

Com isso, Queiroz e Moita (2007, p.3) afirmam:

Ao longo da história da educação, a tendência liberal tradicional, sofreu/sofre várias críticas, a saber: os conhecimentos adquiridos fora da escola não eram considerados como primeiro passo para a construção de novos conhecimentos, como um caminho importante para a construção de saberes dotados de significado; era extremamente burocratizado (conteúdos, memorização, provas) com normas rígidas.

A educação escolar na perspectiva tradicional, não considerava os saberes que os alunos possuíam na vida prática, os mesmos deveriam aprender e memorizar o conteúdo curricular, eram reprimidos caso não alcançasse a aprendizagem.

Desde a década de 1980, a educação brasileira toma caminho em novas ideias na perspectiva de currículo, tomando o espaço do currículo tradicional, como transmissor de conhecimento, e surgindo então uma escola preocupada com a relação entre política, ideologia e poder. A este respeito, Saviani (1997, p. 17) expressa, que a organização dos sistemas nacionais de ensino, em meados do século passado, era baseada no princípio de que a educação “é direito de todos e dever do estado”, enfatizando que esse tipo de sociedade correspondia aos interesses da nova classe de consolidar a burguesia. Assim a escola surge como um instrumento para corrigir o problema da marginalidade.

Na análise de Saviani (1997, p. 18), a função da escola era:

[...] Difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola era organizada pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A este cabe assimilar os conteúdos que lhe são transmitidos.

Na teoria pedagógica tradicional, o professor era preparado para reprodução do conhecimento acumulado nos livros clássicos, as escolas eram organizadas em forma de

classe, e os alunos seguiam atentamente disciplinados. O autor aponta que a “crítica à pedagogia tradicional formuladas a partir do final do século passado, foram, aos poucos, dando origem a uma outra teoria da educação” (SAVIANI, 1997, p. 119). Essa teoria escolanovista ou “Escola Nova”, mantinha a crença de que a escola iria corrigir a equalização social, a distorção expressa no fenômeno da marginalização:

A pedagogia nova começa, pois, por efetuar a crítica da pedagogia tradicional, esboçando uma nova maneira de interpretar a educação, [...]. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 1997, p. 119).

Os preceitos da escola nova, não deram conta de reorganizar o panorama dos sistemas escolares. Assim o autor aponta que essa teoria trouxe mais consequências negativas do que positivas nas redes escolares. Acabou por rebaixar o nível de ensino destinado às camadas populares, no entanto, a “Escola Nova” teria aprimorado a qualidade do ensino destinado às elites.

Na visão de Queiroz e Moita (2007, p.3), em relação à tendência pedagógica tradicional, “a proposta de educação era absolutamente centrada no professor, figura incontestável, único detentor do saber que deveria ser repassado para os alunos”. Assim, o papel do professor era em vigiar os alunos, dar conselhos, ensinar a matéria, ou seja, o conteúdo curricular, o material era em livro, após o aluno fazer as atividades o professor deveria corrigi-las. Segundo as autoras citada acima, as aulas dos professores eram expositivas, organizada de acordo com uma sequência fixa, baseada na repetição e na memorização.

Entretanto, Queiroz e Moita (2007, p.3) em consonância com Saviani (1997), dizem que por volta do século XX, o pensamento liberal democrático chega ao Brasil e a “Escola Nova”, vem defendendo a escola pública para todas as camadas da sociedade”. Esse processo mudou o rumo da educação brasileira, no que diz respeito às concepções filosóficas e sociológicas da educação.

Assim sendo, Queiroz e Moita (2007) e Saviani (1997) enfatizam que a “Escola Nova” acaba por aprimorar o ensino das elites, rebaixando o das classes populares. Porém, mesmo a Escola Nova recebendo crítica de que era uma teoria voltada para a elite, foi considerada como o movimento que trouxe renovação na educação brasileira. A este respeito, Queiroz e Moita (2007, p. 6), apontam várias versões da tendência liberal renovada:

A tendência liberal renovada manifesta-se por várias versões: a renovada progressista ou pragmática, que tem em John Dewey e Anísio Teixeira seus representantes mais significativos; a renovada não-diretiva, fortemente inspirada em Carl Rogers, o qual enfatiza também a igualdade e o sentimento de cultura como desenvolvimento de aptidões individuais; a culturalistas; a piagetiana; a

montessoriana; todos relacionadas com os fundamentos da Escola Nova ou Escola Ativa.

As tendências pedagógicas apontadas pelas autoras citadas, influenciam filosoficamente e sociologicamente nos projetos pedagógicos curriculares da escola Básica, bem como em cursos de formação de professores até os dias atuais.

O currículo na teoria tradicional, são pautadas em duas tendências, uma na perspectiva de Dewey, com o currículo tradicional tecnicista voltado para o interesse do aluno, isso por que tinha como forte influência a Psicologia. A perspectiva de Bobbitt, tinha características de um ensino voltado para o adulto, racionalizado, mais técnico, ou seja, formar cidadão para o trabalho técnico fabril.

No Brasil, houve algumas escolas percursoras desse modelo de currículo da “Escola Nova”, perdurou por pouco tempo, pois o estado não deu conta de atender às camadas populares que estavam nas escolas públicas, excluindo até certo tempo o ensino técnico, que retornou a partir dos anos de 2003, porém, as escolas técnicas das instituições privada ainda utilizam esse modelo de currículo.

A seguir, aborda-se as tendências pedagógicas de acordo com os estudos de Ghiraldelli (2015). O autor demonstra métodos pedagógicos em forma de passos, de acordo com a inspiração da filosofia da educação de Herbert, Dewey e Paulo Freire.

O primeiro passo para orientação didática Ghiraldelli (2015) aponta que envolve: Herbart “preparação”; Dewey “atividade e pesquisa”; Freire “vivencia”; Saviani Prática social”; Ghiraldelli “apresentação ou representação de problemas”. Ghiraldelli (2015, p. 282) informa que desde a década de 1990 no Brasil observava-se professores atuando guiados por algum tipo de tendência pedagógica-didática, com base nas reflexões de Herbert, Dewey e Paulo Freire. Essas tendências pedagógicas influenciam na organização da escola, nas práticas pedagógicas dos professores, bem como na formação de professores.

A seguir, apresenta-se o quadro sobre os passos da orientação didática na perspectiva dos autores citados, segundo Ghiraldelli (2015):

QUADRO 1 - Passos para orientação didática

Passos	Herbart	Dewey	Freire	Saviani	Ghiraldelli
1	Preparação	Atividade e pesquisa	Vivencia	Prática social	Apresentação ou representação de problemas
2	Apresentação	Eleições de problemas	Temas geradores	Problematização	Articulação entre os problemas apresentados e os da vida cotidiana (comparação narrativa)
3	Associação e assimilação de conceitos por comparação	Coleta de dados	Problematização	Instrumentalização	Discussão de problemas através de construção de esboços de narrativas [...]
4	Generalização	Hipótese ou heurística	Conscientização	Catarse	Formulação de novas narrativas
5	Aplicação	Experimentação e/ou julgamento	Ação política	Prática social	Ação cultural, social e política [...]

Fonte: Ghiraldelli (2015, p. 284).

De acordo com Ghiraldelli (2015), o passo um (1) sobre o processo de ensino-aprendizagem, Herbert, começa com a preparação, “consiste na atividade que o professor desenvolve na medida em que recorda ao aluno o assunto anteriormente ensinado ou algo que o aluno já sabe, [...]”. Herbert propõe a preparação como o momento de continuidade do ensino da matéria, parte do que o aluno já assimilou, avançando para novos desafios. Assim sendo, o professor segue para o passo três (3), a associação e assimilação de conceitos por comparação, ou seja, o aluno assimila o que aprendeu e prepara-se para aprender novos conceitos. Finaliza com o passo cinco (5) a aplicação, portanto o aluno ao aprender o conteúdo deve aplica-lo na vida prática.

Ao contrário, Dewey não vê a necessidade de tal procedimento, pois acredita que o processo de ensino-aprendizagem tem início quando, pela atividade dos estudantes, eles defrontam com dificuldades e problemas, tendo então o interesse aguçado mais para determinadas coisas do que para outras. Dessa forma, Ghiraldelli (2015, p. 283) diz que no passo 1 o professor deverá partir do interesse que o aluno apresenta sobre o conteúdo. A teoria de Dewey acredita que o centro do processo ensino aprendizagem são interesses dos alunos e que estes são despertados pelo encontro com dificuldades e com a solução de problemas. Logo, ao passo três (3), Dewey compreende que a aprendizagem do aluno precisa de envolvimento da Coleta de dados. No passo cinco (5) diz que o aluno precisa de desenvolvimento da experimentação e/ou julgamento do conteúdo que aprendeu.

Ghiraldelli (2015, p. 283), informa que para Paulo Freire, o passo um (1), vê o processo de ensino-aprendizagem, se iniciando em um momento especial, quando o educador

está vivendo efetivamente a comunidade do educando, observando suas vidas e participando de suas lutas quando ele adquire a vivência históricas e psíquicas da comunidade. No passo dois (2), Paulo Freire propõe temas geradores do conteúdo a ser ensinado ao aluno. No passo três (3) propõe a Problemática, o professor precisa interligar o conteúdo aos problemas reais do cotidiano do aluno e da sociedade. Consequentemente, segue a reflexão sobre a problemática levantada, gerando o passo quatro (4), que é a Conscientização do aluno sobre o tema relevante a sociedade. Portanto, o passo cinco (5), conclui o processo ensino aprendizagem do aluno, que Freire chama de Ação política.

Ghiraldelli (2015, p. 284-285) e Saviani (1997), acreditam que o primeiro passo da relação ensino-aprendizagem é a prática social. Entendem as relações de convivência entre professores e alunos, como agentes sociais distintos e se posicionam de modo diferente perante o mundo. Assim, para Saviani a problematização significa detecção de quais as questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social, e qual conhecimento o aluno precisa dominar para resolve-la. Analisando o passo cinco (5) para Saviani o ensino aprendizagem conclui-se com a Prática social, e para Ghiraldelli, o ensino dos conteúdos precisa promover à aprendizagem do aluno, a Ação cultural, social e política.

Analisando os passos para a orientação didática, com base nos autores do quadro acima, conclui-se, que Paulo Freire, Saviani e Ghiraldelli apontam para uma mesma linha conceitual. Esses autores expressam que o processo ensino aprendizagem dos alunos deve a promoção da ação política, da prática social e da ação cultural. Esses conceitos concerne o ensino inter-relacionado com prática social, cultural e política, implica promover a consciência crítica dos educandos, parte dos conteúdos, perpassa para o problema, e busca pela solução e aplicação na vida prática.

Tendo abordado as tendências pedagógica, em relação ao processo de ensino aprendizagem, a seguir, aborda-se as teorias críticas de currículo.

2.2.2 Teorias Críticas

Em relação às perspectivas críticas e pós-críticas, o entendimento sobre currículo se tornou mais complexo ainda, devido ao currículo ser concebido como um campo ético e moral. Essa perspectiva segundo Arroyo (2013), o currículo não é uma ferramenta no campo teórico neutra, científica, sem intenções, é ideológico e impregnado de poder.

A seguir, aponta-se as teorias críticas de currículo, com base nas ideias de Silva (2005). O autor informa que a “teoria crítica questiona o conhecimento engessado, e direciona os conceitos pedagógicos de ensino e aprendizagem para o conceito de ideologias e de poder”.

(SILVA, 2005, p.147). As teorias críticas inicialmente questionaram o conhecimento configurado no currículo, dos conceitos pedagógicos de ensino e aprendizagem transferindo-os para conceitos de ideologias e poder. A este respeito, Arroyo (2013) e Velanga (2003) enfatizam que o currículo no contexto da teoria crítica, perpassa por um campo contestado, de conflitos entre as manifestações culturais.

Dessa forma, Velanga (2003, p. 23), informa:

O Currículo passa a ser um “território contestado”, no qual, em função dos conflitos, todos os significados são elaborados e reelaborados permanentemente. É, portanto, um terreno de construções sociais, reelaborações e transgressões. Um ponto muito importante, característico da teorização crítica em educação, é o estudo do poder, para além de sua gênese histórica (a origem do Estado e a sociedade de classes, como exemplo), mas como ele se manifesta. Tal é o novo foco, inspirado em Foucault: esta manifestação é circular, não é mais prerrogativa de um único grupo eternamente opressor, e outro grupo oprimido. Há resistência ao poder, há conflitos, barganhas e também conveniências.

A perspectiva das teorias críticas, o currículo torna-se um campo de disputa, de contestação social e de grupos organizados, onde são manifestados significados e símbolos constantemente. Por isso, o currículo no contexto das teorias críticas, a produção, a economia e o capitalismo são elementos fundamentais à construção da sociedade de classes.

Na visão de Silva (2005, p. 147-148):

Com as teorias críticas aprendemos que o currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz, culturalmente, as estruturas social. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes das sociedades capitalistas. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante, o currículo é em suma, um território político.

Essas teorias acreditavam que poder e conhecimento não se opõem, mas, são interdependentes. As teorias críticas e pós-críticas, partilham uma mesma preocupação de relação de poder, porém as teorias pós-críticas são menos estruturalistas que as teorias críticas.

Silva (2005) concebe que as questões entre significados, identidade e poder são enfatizadas nas teorias pós-críticas, que concebem o currículo em conexão nos processos de formação pelos quais tornam os sujeitos o que são. Assim o currículo é um instrumento que influencia na formação da identidade dos sujeitos.

Ao mesmo tempo, Moreira e Câmara (2003, p. 42) ressaltam que as “identidades dos sujeitos não é uma única essência, não é um conjunto de dados, nem é fixa, não é estável, nem centrada, nem unificada, não é homogênea, nem definitiva”. Os autores apontam que é modificada com a inter-relação dos sujeitos com o conhecimento produzido culturalmente pelas ações produtivas humanas. Moreira e Câmara (2003, p. 42) dizem que a “identidades é

instável, também contraditória, é fragmentada, inconsistente e inacabada. É uma construção constante, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato de performativo”. Diante das prerrogativas dos autores, compreende-se que o currículo é lugar das expressões culturais relevante para a formação dos sujeitos que são plurais, vindo de uma variedade de contextos sociais. Assim sendo, o currículo não pode ser fixo, homogêneo, engessado por uma única dimensão teórica, é lugar de disputa, é um campo contestado, a qual uma única teoria não daria conta de defini-lo.

O currículo é impregnado de poder e ideologia. Os objetivos definem a sua função em cada contexto. Assim sendo, o currículo no contexto escolar é entrelaçado por uma diversidade de contextos, das relações afetivas e familiares, atados em políticas educacionais, religiosas, envolvendo relações socioeconômica, culturais e institucionais (LIBÂNEO, 2007). Diante desta visão, o currículo estabelece a função do que é ensinado, de quem ensina, e do aprendiz. É neste contexto que surge a necessidade de refletirmos sobre o currículo na realidade em que os sujeitos estão inseridos.

Dessa forma, Silva (2005) afirma ainda que as teorias críticas ensinam que é através da formação da consciência que o currículo impõe, contribui para reproduzir a estrutura da sociedade capitalista. Assim, o currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é natural.

O autor informa que na perspectiva das teorias críticas, o currículo é uma construção social:

O currículo é uma invenção social como qualquer outra; o Estado, a nação, a religião, o futebol. Ele é o resultado de um processo histórico. Em determinado momento, através de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares, e não outras, tornaram-se consolidadas como o currículo (SILVA, 2005, p. 148).

A dimensão da organização do currículo, o autor acima entende como sendo apenas uma contingência social e histórica. O fato de ser dividido em matéria, ou disciplina, que se distribuem em intervalo de tempo, que seja organizado hierarquicamente, tudo isso, se faz por meio do processo da invenção social. É assim segundo Silva, que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não.

No texto a seguir, aborda-se as teorias pós-críticas de currículo conforme Silva (2005); Arroyo (2013); Moreira e Candau (2008), esses autores enfatizam o currículo impregnado de poder, ideologias e identidade culturais, elementos fundamentais que condicionam o currículo democrático.

2.2.3 Teorias Pós-críticas

As teorias pós-críticas constituem o currículo como um instrumento impregnado de poder e conhecimentos, ambos são dependentes, assim as questões entre significação, identidade e poder passam a ser enfatizadas (HALL, 1997; ARROYO, 2013; MOREIRA e CANDAU, 2008). Diante do que defende os autores, compreende-se que depois das teorias críticas e pós-críticas o currículo não pode mais ser visto como uma ferramenta de técnica simples. A este respeito, Silva (2005, p. 150) informa que:

O currículo tem significado que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confirmaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é alta biografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Os apontamentos de Silva, sobre as teorias críticas e pós-críticas do currículo, proporcionam um avanço conceitual, a qual o currículo na atualidade tem função primordial na educação. Nesse sentido, o currículo é um instrumento fundamental no processo educacional, na rotina escolar e exerce influência nos sujeitos, determinando a postura, atitudes e visão de mundo da sociedade. Dessa forma, o currículo passou a ser campo de estudo e pesquisas, fazendo com que surgem novas perspectivas para explicá-los.

Ao contrário das teorias críticas, as teorias pós-críticas concebem o currículo não a partir da perspectiva subjetiva de libertar da alienação capitalista. Para as teorias pós-críticas o currículo tem o objetivo de formação dos sujeitos valorizando e considerando sua identidade cultural. O currículo é uma ferramenta que expressa identidade e poder, neste sentido, percebe-se que a questão de poder é que diferencia as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo na atualidade.

Entretanto, Silva (2005) expressa que a teoria crítica questiona o conhecimento engessado, e direciona os conceitos pedagógicos de ensino e aprendizagem para o conceito de ideologias e de poder. O autor aponta que as teorias pós-críticas concebem o currículo a partir da concepção de que não existe conhecimento subjetivo que possa libertar da alienação causada pelo capitalismo. A respeito disso, Silva (2005) aponta que as teorias críticas e pós-críticas de currículo, ambas ensinam as relações de poder e de controle que o currículo pode ter sobre o que transmite:

Ao questionar alguns dos pressupostos da teoria crítica de currículo, a teoria pós-críticas introduz um elemento de tensão no centro mesmo da teorização crítica. Sendo pós, ela não é, entretanto, simplesmente superação. Na teoria do currículo, assim como ocorre na teoria social mais geral, a teoria pós-crítica de se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos

ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder (SILVA, 2005, p.147).

As teorias críticas e pós-críticas de currículo, concernem que não se pode mais pensar em um modelo de currículo por meio de conceitos técnicos, como de categorias psicológicas de aprendizagem e desenvolvimento, ou ainda de conteúdos engessados, com diversas disciplinas e conteúdos dissociados a prática social. Neste caso, Silva (2005) informa as teorias pós-críticas enfatizam que o currículo não pode ser concebido sem a acepção das relações de poder que nele se insere. Em contrapartida da teoria crítica, nas teorias pós-críticas, o poder torna-se descentrado. Portanto, para Silva (2005, p. 149), o poder não tem um único centro:

Nas teorias pós-críticas, o conhecimento não é exterior ao poder, o conhecimento não se opõe ao poder. O conhecimento não é aquilo que se põe em xeque o poder; o conhecimento é parte inerente do poder. Em contraste das teorias críticas, as teorias pós-críticas, não limitam a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo. Com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade.

De acordo com o autor, as teorias pós-críticas consideram o papel formativo do currículo. Ao contrário da teoria crítica, as tendências pós-críticas rejeitam a ideia de uma consciência coerente, centrada, unitária do sujeito, porém desconfiam das teorias críticas ao conceber a subjetividade pré-social, que teriam sido contaminadas pelas relações de poder do capitalismo, e que seria libertado pelos procedimentos de uma pedagogia crítica.

Assim, de acordo com as teóricas pós-críticas, a subjetividade é sempre social, não existindo, então, um processo de libertação de um “eu” livre e autônomo. Segundo Silva, as “teorias pós-críticas olham com desconfiança para conceitos como alienação, emancipação, libertação, autonomia, que supõem, todos, uma essência subjetiva que foi alterada e precisa ser restaurada” (SILVA, 2005, p. 149-150).

A seguir, discute-se a abordagem do currículo na perspectiva atual, bem como a transição política do Brasil, para compreensão dos avanços no campo da educação brasileira, bem como as implicações no currículo que temos na atualidade.

2. 3 Currículo na Perspectiva Atual

O Brasil passou por vários momentos importantes em seu processo de transição de governos e implicou mudanças na educação escolar. Após o governo militar, o país sofreu uma imposição das classes dominantes (elites), na escolha de um novo governo dito, república democrática.

Saviani⁴ (2012) informa que desde a década de 1980, o Brasil passa por transição em seu processo político, e a partir daí houve uma transição impulsionadas pela Nova Ordem Mundial⁵. Saviani diz que a Nova Ordem Mundial recebeu o nome de neoliberalismo, que caracterizou as políticas impostas pelos organismos de investimento financeiro internacionais, proposto aos países da América Latina, tais como: a livre concorrência de mercado; equilíbrio fiscal; abertura das economias nacionais; privatização dos serviços públicos. Estabeleceram diretrizes que os países deveriam seguir. Esse novo processo governamental no Brasil, surgiu a partir do Governo Collor. Nesse período, aparecem críticas à situação do país, referente às políticas públicas que não existiam no campo da educação; surgem ideias pedagógicas; fracasso da escola pública; incapacidades do estado; primazia da iniciativa do privado. Surgem nesse período, as críticas das classes sociais às políticas educacionais do governo, iniciam-se os movimentos da classe de educadores, formação de entidades representativas organizadas.

O Brasil (1961)⁶ passou a ter vinculação orçamentária para educação, prazos de dez anos para diminuição do analfabetismo. A Constituição Federal de 1988 declara a educação como direitos de todos e dever do estado, nesse contexto os governos assumem a educação como direito do povo e dever do estado (BRASIL, 1998).

As políticas públicas brasileiras em relação ao ensino público ainda não são efetivas, pois observa-se alto índice de analfabetismo, escolas precárias, desvalorização do trabalho dos professores, imposição curricular unitária, gestão escolar distanciada do contexto social. Assim, faz-se necessário um fortalecimento de propostas de governo, sejam elas socialista, neoliberal ou democrática. É preciso que o estado assuma realmente seu dever de cumprimento dos direitos dos cidadãos.

⁴ Texto elaborado a partir da palestra em vídeo sobre a Política Educacional brasileira após a Ditadura Militar até os dias atuais. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP SAVIANI (2012).

⁵ A “nova ordem mundial” pode ser caracterizada, em grandes linhas, pelo fim da guerra fria e pela queda do “socialismo real” no leste europeu; pela crise do Estado do bem-estar social (modelo socialdemocrata) e pela ascensão do pós-liberalismo, com as estratégias para o soerguimento do capitalismo, aliadas à introdução da microeletrônica no processo produtivo, provocando enormes impactos em todas as esferas da vida social. “A concepção socialista da educação e os atuais paradigmas da qualificação para o trabalho: Notas introdutórias” SOARES (1997, 142).

⁶ O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961. Ele não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, iniciativa essa aprovada pelo então Conselho Federal de Educação. Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Em 1965, sofreu uma revisão, quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Em 1966, uma nova revisão, que se chamou Plano Complementar de Educação, introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos BRASIL (2010).

A melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas passa, necessariamente, pela qualificação dos professores, da estrutura adequada e equipada pedagogicamente e principalmente no que tange ao currículo fundamentado nos referenciais nacionais e regionais, bem como o proposto pela comunidade escolar local. Entretanto, é preciso que se encontrem outras formas tais como políticas públicas que busquem mais investimentos para possibilitar essa melhoria tão esperada.

O Estado de Rondônia, abriga diversidades de grupos com suas diferenças, e por ser também de fronteira, as instituições do ensino escolar público necessitam voltar seu olhar para o currículo que atente para a multiculturalidade da região como forma de buscar por mecanismos de compreensão das culturas diversas que abriga. Nessa perspectiva, busca-se reflexão, a partir da visão crítica, sobre o currículo proposto pelo sistema, visto que, o currículo é constituído por uma variedade de ideologias, assim sendo, que seja um modelo que proporcione a criticidade na formação dos sujeitos, que se aceitam e se reconheçam dentro das relações sociais.

A seguir, discute-se o conceito de currículo e sua relação com a diversidade cultural, de acordo com Apple (2006); Sacristán (1995); Moreira e Candau (2008) e demais autores que enfatizam a importância do olhar dos educadores sobre a diversidade cultural no contexto escolar como elemento que enriquece o ensino tornando-o mais social e democrático.

2.3.1 Currículo e Diversidade: um diálogo entre autores

O campo de estudo sobre currículo tem desempenhado um grande papel na relação entre escola e sociedade, o conhecimento transmitido nas escolas não é simples, tem objetivos e princípios bem organizados e impregnados de ideologias. O currículo, segundo Moreira e Candau (2008), também é definido como a organização dos conteúdos, os projetos pedagógicos, a forma como os alunos e as salas são organizados, são a seleção dos materiais utilizados, os textos e recursos pedagógicos.

Aponta-se os estudos de Apple (2006) sobre o currículo crítico, expressa que o conhecimento prescrito no currículo, “é silenciado e organizado ao redor de um conjunto de princípios e valores, que vêm de algum lugar, que representam determinadas visões de normalidade e desvios, de bem e de mal, e da forma como, as boas pessoas devem agir” (APPLE, 2006, p. 10). Conforme o autor, o currículo é também concebido conforme a teoria, a política de governo, a modalidade de ensino e a formação dos professores. O autor considera que a educação está profundamente implicada na política cultural. A este respeito informa que:

Não é uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2000, p.53).

Portanto, há consenso entre os teóricos que o conceito de currículo tem seguimentos que cobrem realidades diferenciadas, que se projetam em formas de análise e orientação à prática, a partir das quais dá sentido às estratégias e políticas para mudar as realidades.

O sistema educação brasileira assume o currículo antes as Diretrizes Curricular Nacional - DCN e Parâmetros Curricular Nacional - PCN, atualmente está em processo de aprovação a nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2016) para todos os estados e municípios. A Base Nacional Comum Curricular é um documento que visa à sistematização dos conteúdos ensinados nas escolas brasileira, englobando todas as fases da educação básica. Trata-se de um conjunto de objetivos de aprendizagem de cada uma das etapas do ensino. Para o MEC a BNCC (2016) não será um currículo totalmente fixo, a BNCC (2016) é uma ferramenta de orientação à elaboração do currículo específico de cada escola, desconsiderando as particularidades metodológicas, sociais e regionais de cada realidade.

A questão relacionada a diversidade após a aprovação da BNCC⁷, a inclusão dos conteúdos específicos, como por exemplo (a História e a Geografia da região ou as tradições específicas dos povos indígenas local), caberá a Secretaria da Educação de cada estado ou município, a configuração da chamada base diferencial. Essa demanda está de acordo as estratégias do Plano Nacional de Educação, que visa à combinação entre currículo e práticas pedagógicas combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e comunidade, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas. Assim sendo, cabe aos gestores da educação, professores e demais funcionários da escola, a construção dos projetos pedagógicos de forma a atender essa nova demanda curricular.

A escola é um ambiente que abriga uma diversidade cultural, a tarefa da escola na transmissão e produção de conhecimentos, implica também ao discernimento de valores, moral e ética sem exclusão das culturas, no currículo A respeito disso, Sacristán (1995, p. 85) enfatiza que o currículo é também a soma de todos os tipos de aprendizagens que os alunos obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados, afirma ainda:

⁷ A BNCC cuja finalidade é orientar os sistemas na elaboração de suas propostas curriculares, tem como fundamento o direito a aprendizagem e ao desenvolvimento, em conformidade com o que preceituam o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Conferência Nacional de Educação BRASIL (2016).

Frutos de experiências planejadas para dar cumprimento à lista de materiais e temas ou objetivos, mas outras não. Em todo caso, o que se planeja e se prevê ocorre de forma nem sempre coincidente com a prevista. [...]. O currículo tem que ser entendido como a cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar; aquilo que é, na realidade, a cultura nas salas de aula.

Em consonância com o autor, o currículo não é estático, está sempre em processo de mudança e adequações, devido às experiências sociais serem voltadas para dentro da escola, aí o currículo precisa estar inquirido a mudanças conforme as demandas da sociedade. O autor orienta que o currículo é “uma realidade prévia muito bem estabelecida através de componentes didáticos, políticos, administrativo, econômicos, [...], atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquema de racionalidade, crenças, valores” (SACRISTÁN, 2000, p. 13). As referências apontadas, condicionam a teorização sobre currículo, assim entendemos que há influências ideológicas que se estabelecem no currículo, e é importante a análise do período em que foi constituído, por qual grupo teórico, e que cultura afeta o currículo, para melhor compreensão: a quem pretende formar? E a serviço de quem? E para quê? De acordo com essas indagações que nos remetem a Paulo Freire, os atores que administram a escola precisam de reflexão sobre o currículo proposto e sua consonância com a realidade social local da comunidade escolar, para que o ensino parta inicialmente das experiências reais.

Desse modo, Sacristán (2000, p. 15) visa ao currículo como, “[...] instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é por meio dele que lhe dota de conteúdo, [...], embora por condicionamento históricos e pela peculiaridade de cada contexto, se expressa em ritos, mecanismos”. Assim sendo o currículo escolar, também são os conteúdos elaborados para o estudo, previstos para serem ensinados aos educandos e devem ser relacionados aos conhecimentos da vida real, para que façam sentido o que está sendo ensinado.

Moreira e Candau (2008), afirmam que o currículo define as funções da escola, dos gestores, professores e discentes, é a forma de focar o conhecimento num período histórico e social determinado, conforme o nível ou modalidade de ensino. O currículo explicita o modelo e métodos, conteúdos, prática pedagógica, bem como a formação que se pretende alcançar.

Nessa pesquisa, destaca-se na atualidade um dos temas mais debatidos em torno do currículo que é a temática da diversidade cultural, que envolve questões étnico-raciais, gênero, sexo, inclusão. De acordo com Gomes (2008); Canen (2001); Moreira e Candau (2008, 2013), esse processo é marcado pela interação entre os seres humanos e o meio, no

contexto das relações sociais, é partir daí que construímos nossos conhecimentos, valores, representações e identidades culturais.

As múltiplas culturas no contexto da globalização mundial influenciam a educação escolar, da maneira como interagimos com o “outro”, e de que forma a cultura do “eu”, vê as diferenças sociais. Diante dessas reflexões, o currículo precisa de abrangência dos conhecimentos científicos historicamente construídos, a cultura no contexto político, econômico da sociedade.

Dessa forma, Moreira e Candau (2003, p.159) apontam:

A problemática das relações entre escola e cultura é inerente a todo processo educativo. Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa. A reflexão sobre esta temática é co-extensiva ao próprio desenvolvimento do pensamento pedagógico. Não se pode conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, em que a referência cultural não esteja presente.

Essa discussão, leva à reflexão que a escola em geral, ou um determinado nível educativo, adota uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura, que se concretiza no currículo que transmite. A respeito disso, Sacristán (2000, p. 17) afirma “as finalidades à instituição escolar, de socialização, de formação de segregação ou de integração social, acabam necessariamente tendo um reflexo nos objetivos que orientam todo o currículo”. Nesse contexto, é preciso que os atores da educação repensem o currículo formal e adequem ao contexto da diversidade e das necessidades de aprendizagem válidas a vida prática dos discentes.

Em suma, Arroyo (2013, p. 12) enfatiza “as ricas e tensas reconfigurações da cultura e das identidades profissionais trazidas pela diversidade de movimentos e de ações coletivas terminam por reconfigurarem o território dos currículos de formação e de educação básica”. Em suma, a temática da diversidade cultural surgiu como busca da escola em promover práticas contra a discriminação de culturas minoritárias, e conflitos étnico-racial que há tempos vivenciamos em nossa sociedade, bem como as questões de gênero, sexo, as vozes silenciadas pelo currículo monocultural, impostas pelas classes hegemônicas das políticas nacionais de educação desde o período colonial.

Aponta-se as ideias de Velanga (2003), que expressa o currículo e sua íntima relação com as práticas sociais. A autora aponta o currículo como sendo:

O Currículo, hoje, está mundialmente em evidência, e o grande fato dos últimos vinte anos é a mudança de sua concepção. A reflexão atual é dirigida às concepções restritas que permearam nossa realidade educacional (e isso não significa dizer que deixaram absolutamente de se fazer presentes hoje) do Currículo visto como um rol, um conjunto de disciplinas, grade, planejamento de disciplina, para incorporar Currículo e prática social, e um significado polissêmico, no qual a cultura é marcada fortemente (VELANGA, 2003, p. 20).

A reflexão sobre o currículo no contexto social, faz-se necessário, para a aprofundação do entendimento da concepção atual do currículo. A autora expressa que a diversidade cultural é um tema emergente, que permeia e que está dentro da discussão curricular. Isso é decorrente de tempos pós-modernos, em que a sociedade é levada ao convívio com o diferente, com a multiplicidade de culturas, é momento de reflexão das diferenças que demarcam o campo do currículo:

O fato de vivermos uma contradição em tempos pós-modernos: de um lado, a globalização, e o fato de não mais podermos ignorar a multiplicidade de culturas, etnias, realidades e, de outro lado, a busca de uma forma unificada, coesa, abrangente, que contemple as peculiaridades mundiais, nacionais, regionais e locais. Enfatizamos, nessa contradição, a reflexão necessária sobre a quem favorece e de quem são as sínteses que dão forma ao Currículo, e, de igual forma, uma reflexão sobre o poder, sobre a identidade cultural, as contribuições da Nova Sociologia da Educação e da Filosofia da Educação (VELANGA, 2003, p. 22).

Assim, indaga-se, qual teoria, política e interesses o currículo atende? O currículo prescrito daria conta dos desafios da diversidade cultural, bem como, das diferenças das identidades, e a multiculturalidade que perpassa o cotidiano escolar? Compreende-se que esses fatores implicam o ensino e a aprendizagem mais reais dos sujeitos.

Nesta mesma linha, Gomes (2012, p. 5) enfatiza “as mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente” introduzem cada vez mais, a dinâmica cultural e exigem uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. A integração de minorias sociais, étnicas e culturais ao processo de escolarização são desafios a uma educação multicultural.

Ao mesmo propósito, Silva e Moreira (1995, p. 82) apontam, “a busca de um currículo multicultural para o ensino é outra manifestação particular de um problema mais amplo: a capacidade da educação para acolher na diversidade”. Assim sendo a escola não é preparada pedagogicamente para atuação num modelo de currículo multicultural, pois é necessário que os professores e gestores compreendam historicamente esse processo conscientemente.

A temática da diversidade cultural, no currículo, ainda não é bem esclarecida no campo educacional. Tanto o currículo, o projeto escolar, o conteúdo disciplinar e práticas pedagógicas são incipientes a essa demanda. Os atores envolvidos no ensino, essa reflexão não será possível, se antes, discutirem a questão da diversidade em geral, esse é o problema principal do currículo na perspectiva multicultural. A diversidade cultural está presente na escola e os professores de qualquer forma lidam com estas questões, mesmo que essa

realidade não esteja presente no Projeto Curricular da escola conforme as legislações orientam.

Silva e Moreira (1995, p. 81) afirmam, [...] “o currículo multicultural exige um contexto democrático de decisões sobre conteúdo de ensino, no qual os interesses de todos sejam representados”. Neste sentido “o problema fundamental está no fato de que nem o currículo; nem as práticas pedagógicas, nem o funcionamento da instituição admitem, na atualidade, muita variação” (SILVA; MOREIRA, 1995, p. 84). A dificuldade de professores para atenderem a diversidade cultural em seu planejamento, ocorre também pelo desconhecimento sobre essa temática, bem como os projetos políticos pedagógicos das escolas não fomentam de forma explícita essa demanda. Assim, a responsabilidade fica somente aos professores em respostas às necessidades explícitas no cotidiano da sala de aula, e muitas vezes implícita às ações pedagógicas.

No texto a seguir, aborda-se a temática sobre a relação entre escola, currículo e o multiculturalismo na perspectiva crítica.

2.3.2 Escola, Currículo e Multiculturalismo crítico

Os problemas no campo da educação escolar abarcam diferentes dimensões, vão desde a busca pela qualidade da educação, os projetos político-pedagógicos em ação, as concepções curriculares, as relações com a comunidade interna e externa da escola, a indisciplina, a discriminação de todas as formas e violência dentro e fora da escola. Envolve também, as questões em torno das avaliações interna e externa, formação dos professores, entre demais problemas.

O compromisso do estado pela educação é declarado em documentos nacionais e⁸ internacionais, esses documentos são evocados como referência para o empreendimento de políticas públicas de estado para o benefício social. Assim sendo, a educação parte de um contexto mais amplo o global, na construção do contexto nacional ao local. Esses documentos e declarações universais subsidiam a cada nação para a construção de seu sistema educacional, tendo por base as suas próprias referências culturais, sociais, econômicas e políticas.

⁸Declaração Universal dos Direitos Humanos”, da Resolução nº 217 da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. No seu Artigo 2º defende: Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação BRASIL (2014).

A nova ordem mundial dinamiza a necessidade de implantação de políticas e propostas curriculares nos cursos de formação de professores e no ensino escolar, conforme afirma a pesquisadora.

Elba de Sá Barretto (2012, p. 136) discorre:

Acompanhando as transformações da nova ordem mundial, as orientações de currículo contribuem para promover a guinada radical das políticas educacionais que viabiliza a mudança do eixo das políticas voltadas para a igualdade, dirigidas a todos indiscriminadamente – características dos períodos de expansão dos sistemas educativos e da escolarização da escolaridade obrigatória – para as políticas da equidade, que conferem atenção a grupos específicos. Nestes termos, o currículo, ainda que composto pelas áreas de conhecimento disciplinar passa a ser orientado pelo caráter transversal e interdisciplinar do conhecimento e pela necessidade de contextualizá-lo, pela noção de competência e pela ênfase à diversidade.

O professor que desenvolve práticas pedagógicas que concernem à cultural local e a mais distante, amplia os universos culturais dos alunos e que sejam de forma crítica.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), por intermédio do Conselho Nacional da Educação (CNE), amplia políticas que tratam da inclusão da diversidade⁹ cultural no currículo das instituições de ensino. Porém, essa contemplação não tem sido efetiva. Para que a educação abranja a qualidade e a inclusão social, é preciso maior investimento do setor público, para que realmente as escolas possam atender as necessidades básicas de aprendizagem dos alunos, que vão além da estrutura física e pedagógica, tais como: equipamentos, laboratórios, salas de recursos, materiais didáticos, para o melhor atendimento ao ensino.

Na visão de Moreira e Candau (2008, p. 22) “o conhecimento escolar tem características próprias, [...], produzido pelo sistema escolar [...], que se dá em meio a relações de poder estabelecidas no aparelho escolar e entre esse aparelho e a sociedade”. Observa-se, pois, que a escola é um espaço de transmissão do conhecimento já elaborado, porém, precisa ser espaço de produção de conhecimentos. Assim, o fazer pedagógico do professor vincula-se aos conteúdos curriculares à realidade social e política, para que seja, mais motivador aos alunos.

A respeito disso, Libâneo (2012, p. 54) afirma:

Os professores realizam um trabalho que se caracteriza como uma atividade humana peculiar, a atividade do ensino. Toda atividade humana está dirigida a um objeto que, na atividade de ensino, é um sujeito que aprendem conceitos, habilidades, valores, integrantes dos conteúdos disciplinares.

⁹Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, a lei ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira, como também a indígenas, através da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” BRASIL (2003).

A diversidade cultural refletida no currículo da educação Básica, não como disciplina específica, mas explícita nos conteúdos, projetos, práticas no cotidiano escolar, permite o conhecimento da cultura como elemento de poder, dominação, exclusão ou de dominados.

Sacristán (2000) considera o sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles refletem no currículo sua ideologia, esse sistema se compõe de níveis com finalidades diversas e isso se modela em seus currículos diferenciados. Neste contexto, é fundamental que os atores responsáveis pelo ensino reflitam sobre os projetos que desenvolvem no interior da escola, pois, muitas vezes, são projetos impostos pelo sistema de educação, para o atendimento a certo modelo ideológico e nem sempre correspondendo às expectativas local ou ao seu meio cultural.

O currículo escolar e sua inter-relação com o multiculturalismo¹⁰, Moreira e Candau (2003) apontam como:

Correspondente a uma perspectiva emancipatória que envolve, além do reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais, a análise e o desafio das relações de poder sempre implicadas em situações em que culturas distintas coexistem no mesmo espaço. Para todos (as), uma ação docente multiculturalmente orientada, que enfrente os desafios provocados pela diversidade cultural na sociedade e nas salas de aulas, requer uma postura que supere o “daltonismo cultural” usualmente presente nas escolas, responsável pela desconsideração do “arco-íris de culturas” com que se precisa trabalhar. Requer uma perspectiva que valorize e leve em conta a riqueza decorrente da existência de diferentes culturas no espaço escolar (MOREIRA e CANDAU, 2003, p.161).

A proposta do currículo na perspectiva do multiculturalismo crítico, favorece a discussão das relações interpessoais entre os discentes, gestores e professores, em que esses possam incluir essa temática no projeto curricular da escola na perspectiva crítica, que faz a reflexão do currículo prescrito pelo sistema nacionais, bem como os objetivos sinalizados pela comunidade local:

Que se expandam os conteúdos curriculares usuais, de modo a neles incluir a crítica dos diferentes artefatos culturais que circundam o (a) aluno (a). A ideia é transformar a escola em um espaço de *crítica cultural*, de modo que cada professor (a), como intelectual que é, possa desempenhar o papel de crítico (a) cultural e propiciar ao (à) estudante a compreensão de que tudo que passa por “natural” e “inevitável” precisa ser questionado e pode, conseqüentemente, ser transformado (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 161).

¹⁰ As diferenças são então concebidas como realidades sociohistóricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objetos de preconceito e discriminação. Trabalhar as diferenças culturais constitui o foco central do multiculturalismo. Situo a perspectiva intercultural no âmbito das posições multiculturais que classifico em três grandes abordagens: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade CANDAU (2011).

É preciso que haja favorecimento de novas acepções que ampliem a visão daquilo que normalmente enxergamos de modo acrítico. A concepção crítica de multiculturalismo, levaria professor e alunos a uma visão crítica do currículo e da sociedade em geral, passando a não serem influenciados pelos filmes, anúncios, modas, costumes, danças, músicas, revistas, espaços urbanos. Essas dinâmicas sociais, ao adentrarem às salas de aulas e constituírem objetos da atenção e da discussão de docentes e discentes ao serem estudadas, ou seriam com olhar crítico.

Diante do exposto, faz-se necessário que se entenda o que versa o multiculturalismo na vertente crítica, e qual relação tem com a cultura expressa na escola. A essa indagação, Forquin (1993, p. 11) conceitua cultura como: “o conjunto de traços características do modo de vida de uma sociedade, [...], aí compreendido os aspectos que podem ser considerados como os mais cotidianos, os mais triviais ou os mais inconfessáveis”. O autor, adverte que o essencial daquilo que a educação ensina, ou do que deveria ensinar sempre vai além necessariamente das fronteiras entre os grupos humanos e os particulares mentais, e advém de uma memória comum e de um destino comum a toda a humanidade:

Mas a cultura é assim compreendida, como herança coletiva, patrimônio e espiritual, pode deixar-se encerrar completamente dentro das fronteiras das nações ou dos limites das comunidades particulares. [...] deve-se conceder um espaço, no vocabulário atual da educação, à noção universalista e unitária de cultura humana, isto é, a ideia de que o essencial daquilo que a educação transmite (ou do que deveria transmitir) sempre, e o por toda a parte, transcende necessariamente as fronteiras entre os grupos humanos e os particulares mentais e advém de uma memória comum e de um destino comum a toda a humanidade (FORQUIN, 1993, p. 12).

Os conteúdos devem ser relacionados às culturas dos alunos para, então, serem inseridos, à diversidade local e nacional, ressignificando para a vida social dos sujeitos. Entende-se, que os próprios alunos trazem para escola suas raízes culturais, principalmente no que tange aos comportamentos, à religião e a linguagem, portanto, é necessária que se ressignifique e se respeite.

Em relação ao conceito de cultura, Machado (2002, p. 17), informa que o termo cultura na Grécia antiga era “ligada à formação individual do ser humano. Correspondia a chamada *Paidéia*, ação pela qual o homem realizava sua verdadeira natureza desenvolvendo a filosofia e a consciência da vida em comunidade”. Na atualidade, segundo a autora o termo ganhou nuances, que a torna intraduzível, expressões modernas como “civilização”, “cultura”, “tradição”, “literatura” ou “educação”. Para Machado (2002) nenhuma dessas expressões coincide com o que os gregos entendiam por *Paidéia*.

Ao longo dos anos o termo “cultura” foi se modificando, no final do século XVIII, e início do século seguinte. Nesse período, os termos foram sintetizados. Segundo Edward Tylor (1832-1917) citado por Machado (2002, p.18) cultura passou a ser como, “todo complexo de conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra habilidade ou tradição adquiridos pelo homem como elemento de uma sociedade”. Essa perspectiva de cultura, concebe que o ser humano é o resultado do meio cultural em que foi socializado. A sociedade é herdeira de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e as experiências adquiridos pelas gerações que o antecedem.

Machado (2002) concebe cultura aos seguintes conceitos:

- 1) A cultura determina o comportamento do homem e justifica as suas realizações.
- 2) os seres humanos agem de modo com seus padrões culturais. Os seus instintos foram parcialmente anulados ao longo do processo evolutivo por que passou.
- 3) A cultura é um meio de adaptação aos diferentes ambientes ecológicos[...].
- 4) Ao adquirir a cultura o homem passou a depender muito mais do aprendizado do que do agir através de atitudes geneticamente determinado.
- 5) A cultura determina o comportamento humano e a sua capacidade artística ou profissional.
- 6) A cultura é um processo acumulativo, resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores (MACHADO, 2002, p. 24).

Assim, a “cultura” é tudo o que o homem aprendeu, com os seus semelhantes, por meio da linguagem, assimilação, e produção e reprodução do conhecimento adquirido pelas matrizes culturais, em que os seres humanos interagem.

Machado (2002, p. 25) adverte que de um modo geral, a “cultura é entendida como uma maneira de um grupo social compreender a vida”. Considerando que há uma cultura diversa em um mesmo grupo social, não se pode esquecer de que a camada desfavorecida socialmente possui sua própria cultura, que não corresponderá à cultura do grupo dominante, cujos valores, tradições e costumes prevalecerão sobre os seus. É nesse cenário, que a educação escolar deverá estar atenta, pois poderá implicar muitos problemas decorrente desse tratamento à desigualdade. Como consequência dessa diversidade cultural no âmbito da escola, se não tratada adequadamente, tende a ocorrência de um processo de marginalização cultural, que é realizado inconscientemente, por intermédio do desconhecimento dos professores, que na grande maioria pertencem à classe média. Essa realidade desconhecida, implica cada vez mais, discriminação entre os sujeitos.

Machado (2002, p. 26) afirma:

O ensino seria mais válido se houvesse uma troca entre as culturas, ou, pelo menos, um aproveitamento dessa cultura de massa desfavorecida, de nossa sociedade. Assim, os alunos da camada desfavorecida poderiam compreender e relacionar o que estão aprendendo com exemplos de suas próprias vidas, o que lhes tornaria o aprendizado mais fácil, [...], o aproveitamento útil de suas tradições.

O ensino inter-relacionado à cultura, possibilita a aprendizagem de forma mais clara, e estimulante aos alunos. O ensino integrado ao cotidiano, colocaria em prática a sua vivência de mundo, ampliando para as culturas mais distante.

As práticas pedagógicas e a inter-relação com a diversidade cultural, enfatizada no currículo da escola Básica Fundamental, Velanga (2003), discorre sobre o multiculturalismo como sendo reflexo de tensões sociais, e a importância deste debate na formação dos sujeitos:

É certo que a multiculturalidade é uma vivência da qual não se pode escapar e, em meio às precariedades dos estudos multiculturais e da provisoriade de seus achados, a cultura local deve ser resgatada no Currículo não de forma folclorizada, como uma simplista e não verdadeira afirmação da cultura com privação, da cultura “pobre”. Sabemos, numa perspectiva dialética e histórica, de Álvaro Vieira Pinto a Paulo Freire, que a cultura é coetânea do processo de hominização (VELANGA, 2003, p. 27).

O cenário da educação na atualidade, exige aos docentes que sejam desafiados em suas ações pedagógicas, a fim da contemplação de uma educação que desenvolva o conhecimento científico nas diversas áreas, o pensamento reflexivo e crítico dos discentes considerando a condição social de cada um, e ao mesmo tempo, inculcando o respeito entre si, ao convívio democrático sem preconceitos.

Candau (2013, p.13) diz ser mais consensual a “necessidade de tornar a educação escolar, espaços de ensino-aprendizagem significativa e desafiante para os contextos sociopolíticos e culturais atuais e as inquietudes de crianças e jovens”. A respeito disso, a autora afirma:

Que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturalizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura (s). Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação (CANDAU, 2013, p.13-14).

É impossível a realização de análises do contexto escolar distante dos contextos culturais, pois a escola está impregnada com as manifestações culturais que os alunos trazem consigo do meio social em que vivem. Assim sendo, alguns autores têm denunciado o caráter em geral padronizador, homogeneizador e monocultural da educação, no que se refere à cultura escolar e cultura da escola.

É preciso que haja reflexões sobre qual cultura considerar no currículo, com o cuidado de não exclusão daquela cultura, considerada “cultura comum”. No caso da escola pública, os atores que administram a educação e o ensino, devem consideração ao parâmetro curricular nacional - PCN, assim como as orientações nas legislações vigentes, atendendo às

raízes que fazem parte da construção da cultura nacional, tais como a cultura afrodescendente, cultura indígenas, quilombolas, etc.

Candau (2013, p. 14-15) informa que a “diversidade nasce da rebelião ou da resistência as tendências homogeneizadoras provocadas pelas instituições modernas”. Afirmar, que a modernidade abordou a diversidade de duas formas, “assimilando tudo que é diferente a padrões unitários, ou segregando-o em categorias fora da normalidade”. Na realidade brasileira, país mais miscigenado da América do Sul, é comum, a resistência de grupos, que buscam vozes na sociedade. São grupos que há tempos não tinham suas vozes na sociedade brasileira, sua cultura é vista, como cultura comum, escravista, só vista do olhar da elite.

Vale destacar a relevância ressaltada por Candau (2013, p.15), expressa que a consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola, é cada vez mais forte, assim, a “consciência da necessidade de rompimento e construção de práticas educativas em que a questão das diferenças e do multiculturalismo se façam cada vez mais presente”. As relações entre escola e cultura, ou seja, o cruzamento da diversidade cultural no espaço escolar, e sua complexidade nas relações de tensões e conflitos, é um cenário que implica ao professor o conhecimento de forma aprofundada a essas questões, para que ele, em suas práticas pedagógicas, evite que a cultura seja homogeneizada.

A autora enfatiza que as questões “culturais não podem ser ignoradas pelos educadores, corremos o risco de que a escola cada vez, se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje” (CANDAU, 2013, p. 16). Nesse contexto, acredita-se, que o currículo tem um papel importante em transformar a sociedade, partindo para uma formação real no contexto social e transformador.

Dessa forma, Neira (2006, p. 2) diz que, “depreende-se daí que o currículo deverá favorecer um ambiente social onde a criança se sinta estimulada e segura para manifestar seu repertório cultural, só assim, haverá condições para a resignificação necessária à ampliação. Atualmente, algumas mudanças vêm ocorrendo, tais como, reflexos das lutas de classes. A semelhança do que ocorre no Brasil, em Portugal, a institucionalização do direito de todos à educação escolar e à igualdade de oportunidades de acesso à escola respondeu positivamente ao multiculturalismo crescente.

As práticas escolares multiculturais devem reconhecer a existência de movimentos sociais, o currículo em ação nesta linha de pensamento indica a necessidade de desenvolvimento das situações pedagógicas que, em substituições à cultura do silêncio conduzissem a libertação dos oprimidos (CANEN e OLIVEIRA, 2001; MOREIRA, 2002; NEIRA, 2006). O reconhecimento da diversidade cultural no contexto escolar é o ponto

inicial para promoção de ações em projetos curriculares das instituições de ensino, pois concepções sobre o multiculturalismo numa vertente crítica facilitam a formação de pessoas esclarecidas, críticas, solidárias que buscam a construção de uma sociedade mais solidária, justa e politizada.

Além disso, Moreira (2002, p. 2) informa que entre outros significados, “o “multiculturalismo” tem sido empregado para indicação do caráter plural das sociedades ocidentais contemporâneas”. Nesta perspectiva, as dificuldades enfrentadas na tentativa de construir uma escola democrática, embora diferentes, “têm sido objeto de investigações que discutem o currículo de forma ampla.

Sobre esse assunto, Neira (2002) informa, a teorização curricular permite a identificação de um considerável movimento em busca das transformações necessárias à nova realidade. Há visões que entendem o multiculturalismo numa perspectiva crítica, vão além do reconhecimento à diversidade cultural ou práticas folclóricas mitológicas (CANEN e OLIVEIRA 2002; NEIRA 2007; MOREIRA 2002, MCLAREN, 1997). A perspectiva do multiculturalismo crítico, questiona a construção das diferenças sociais e históricas, os preconceitos, avança para o campo da construção social mais democrática e crítica da realidade.

Nessa perspectiva, Peter McLaren em seu livro “multiculturalismo Crítico”¹¹(1997), aponta quatro tendências: o multiculturalismo conservador, multiculturalismo humanista liberal, multiculturalismo liberal de esquerda e multiculturalismo crítico ou de resistência.

A primeira tendência é o multiculturalismo conservador, composto pelas “visões coloniais, em que as pessoas afro-americanas são representadas como escravos e escravas, como serviçais e como aqueles que divertem os outros” (MCLAREN, 1997, p. 111). Tal postura retrata a África como um continente selvagem e bárbaro, ocupada pelas inferiores criaturas, privadas das graças salvadoras das civilizações ocidentais. O multiculturalismo conservador localizado:

Teorias evolucionistas que apoiaram a políticas de destino manifesto dos Estados Unidos, a generosidade imperial e o imperialismo cristão. [...], pode ser compreendida como o resultado direto do legado de doutrinas da supremacia branca que biologizaram as populações africanas como criaturas, ao compará-las com os estágios primordiais do desenvolvimento humano (MCLAREN, 1997, p. 111).

¹¹Diz que nos países das Américas, a dominação, exclusão e discriminação ocorridas pela colonização e imigração, aconteceram à semelhança dos países europeus. O autor afirma que “nos Estados Unidos, utiliza-se, tanto o termo Interculturalismo, como o Multiculturalismo”. Segundo o autor, os pesquisadores americanos consideram que se trata da mesma coisa, e não traduzem um termo pelo outro, assim como os autores europeus. Neste sentido, o multiculturalismo enseja ao reconhecimento da sociedade plural, que reconhece o direito às diferenças e as necessidades de respeito às diferentes manifestações culturais, e está relacionado à ideia de que a democracia só é possível em uma sociedade plural MOREIRA (1997, p. 31).

Dessa forma, o multiculturalismo conservador reconhece a cultura como padronizadora das sociedades, menospreza a cultura não vista como uma cultura padrão, não aceita a diversidade cultural como elemento de riqueza nas relações humanas. A respeito disso, busca-se embasamento teórico em pesquisadores locais, Pansini e Nenevé (2008, p. 35) dizem que essa “tendência multiculturalismo conservador, é visto como um processo profundamente padronizador das sociedades, dos imaginários coletivos e das mentalidades”. É caracterizada como aquelas que negam a descrição multicultural, defendem uma cultura comum padrão.

A respeito do multiculturalismo conservador, Pansini e Nenevé (2008, p. 36) informam que:

Dessa forma o multiculturalismo conservador reconhece a possibilidade de que haja outras culturas, porém não realiza um esforço para que as mesmas sejam culturalmente valorizadas e tenham a oportunidade de emancipar-se; o processo educacional torna-se um mecanismo silenciador, principalmente das culturas populares, vistas como manifestações inferiores que, em relação ao ambiente educativo, não necessitam ser incluídas no currículo.

Essa visão nos leva à reflexão do cuidado que se tem nas adesões a certos termos, muitas vezes são carregadas de ideologias contrário daquilo que parecem ser. A postura multicultural, nem sempre é aquela que aceita o outro como ele é, despreza a cultura popular, manifestada no campo escolar. A falta de percepção da escola, culmina pela padronização da cultura, com o intuito de educar, questões como moral, ética, formar o cidadão para o trabalho. Na centralização do ensino, nas propostas do currículo oficial, deixa-se de lado o contexto da escola, padroniza-se o sujeito à cultura nacional, pelo olhar da elite. O multiculturalismo humanista liberal, ao contrário do multiculturalismo conservador, faz acepções de que existe uma igualdade natural entre as populações raciais.

A segunda tendência multiculturalismo liberal, McLaren (1997, p. 119) discorre que difere do multiculturalismo conservador: “[...] as restrições econômicas e socioculturais existentes podem ser modificadas e reformadas com o objetivo de se alcançar uma igualdade relativa”. Essa visão resulta em um humanismo etnocêntrico e opressivamente universalista no qual as normas legitimadoras que governam a substância da cidadania são identificadas mais fortemente com as comunidades políticas culturais anglo-americanas.

A terceira tendência multiculturalismo liberal de esquerda, McLaren (1997) aponta que essa perspectiva, enfatiza a diferença cultural, dá ênfase à igualdade das raças, mas esconde aquelas diferenças culturais importantes entre as quais são responsáveis pelos comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais diferentes. Para o

autor, essa perspectiva advoga que as principais correntes do multiculturalismo escondem as características e diferenças relativas à raça, classe, gênero e sexualidade:

Aqueles e aquelas que trabalham dentro desta perspectiva tem uma tendência a essencializar as diferenças culturais e, portanto, ignorar a situacionalidade histórica e cultural da diferença, a qual é compreendida como uma forma de significação retirada de suas restrições históricas e sociais. Isto é, há uma tendência a ignorar a diferença como uma construção histórica e social que é constitutiva do poder de representar significados. [...] trata a diferença como uma “essência” que existe independentemente de história, cultura e poder (MCLAREN, 1997, p. 120).

Essa tendência, desconsidera as marcas e diferenças referente à manifestação cultural das raças, o modo de vida, os símbolos, os comportamentos, que variam conforme a classe social, quanto as questões de gênero e sexualidade, as quais são importantes a pluralidade dos sujeitos. A consequência principal de revelar as diferenças marcadas pelas situações históricas dos sujeitos para Pansini e Nenevé (2008, p. 36) “à tendência é elitizar determinados grupos ao mesmo tempo em que não se leva em consideração outros igualmente importantes para a discussão do multiculturalismo”.

Há ainda uma última tendência, mais crítica e engajada politicamente, que se trata do multiculturalismo crítico e de resistência, a qual McLaren se diz partidário, compreende:

A partir da perspectiva de uma abordagem de significado pós-estruturalista de resistência, e enfatizando o papel que a língua e a representação desempenham na construção de significado e identidade. O insight pós-estruturalista no qual estou me embasando, situa-se em um contexto mais amplo da teoria pós-moderna.[...], o multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais mais ampla sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e deslocamento metafórico como forma de resistência, mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados (MCLAREN, 1997, p. 122-123).

Essa posição, indica que o educador deveria se aproximar, pois essa perspectiva visa à emancipação do sujeito. O multiculturalismo crítico afirma o compromisso político de transformação da sociedade, ao contrário, de outra perceptivas não consideram importantes as tradições históricas culturais dos sujeitos. O multiculturalismo crítico visa à transformação das relações sociais, culturais nas quais os significados surgem. Essa tendência segundo McLaren, (1997, p. 123), “vê a cultura como elemento não-conflitivas, harmoniosa e consensual, [...]”. É compreendida como tensa, não como um estado de relações culturais e políticas sempre harmonioso, suave e sem cicatrizes. Sustenta a ideia que a diversidade deve ser assegurada dentro de uma política crítica e compromisso com a justiça social.

O multiculturalismo apresenta uma polissemia, há visões que entendem o multiculturalismo somente como valorização à diversidade cultural, compreendem como ações que contemple o folclórico cultural das comunidades. O reconhecimento à diversidade

cultural, somente como práticas folclóricas e datas comemorativas na escola, concebem como o multiculturalismo liberal, essa tendência enfraquece o verdadeiro sentido do multiculturalismo que é o fortalecimento das culturas desfavorecidas socialmente, no campo das políticas públicas de Estado, e no campo jurídico no contexto atual.

A respeito disso, Canen e Oliveira (2001, p. 3) discorrem:

O multiculturalismo liberal ou de relações humanas, que preconiza a valorização da diversidade cultural sem questionar a construção das diferenças e estereótipos, pouco tem a contribuir para a transformação da sociedade desigual e preconceituosa em que estamos inseridos. Embora o conhecimento de ritos, tradições e formas de pensar de grupos possa, sem dúvida, contribuir para uma valorização da pluralidade cultural e um eventual desafio a preconceitos; essa abordagem, por si só, tende a desconhecer mecanismos históricos, políticos e sociais pelos quais são construídos discursos que reforçam o silenciamento de identidades e a marginalização de grupos.

O multiculturalismo crítico no contexto de currículos escolar e de instituição em que ocorre formação de professores, não deve ser adotado como modismo ou um movimento por parte da elite da população. Diante das posições do multiculturalismo até aqui apresentadas, Candau (2013) propõe outra posição de multiculturalismo que é aberto e interativo, que acentua a interculturalidade por considerá-la mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusiva, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade.

A autora apresenta algumas características que especificam a posição intercultural:

Uma primeira, é a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presente em uma determinada sociedade. Esta posição se situa no confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas, assim como com as perspectivas assimilacionista que não valorizam a explicitação da riqueza das diferenças culturais (CANDAU, 2013, p. 22).

Essa posição rompe com uma visão essencialista das culturas. A posição intercultural concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Compreende-se, que cada cultura tem suas raízes, mas essas são históricas e dinâmicas. Essa postura não fixa as pessoas em determinado padrão cultural engessado.

Candau (2013, p. 23) informa culturas são híbridas:

Uma terceira característica está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridação cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras. A hibridação cultural é um elemento importante para se levar em consideração na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais.

As últimas características da posição intercultural, a condição de não desvinculação das questões das diferenças e da desigualdade presente hoje de modo conflitivo, tanto no

plano mundial quanto em cada sociedade. Para Candau, essas relações complexas, admite diferentes configurações em cada realidade, sem reduzir um polo ao outro.

Candau (2013, p. 23) propõe:

A educação para a negociação entre os grupos, que enfrenta os conflitos provocados pela simetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas sociedades, e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas.

Historicamente, os sujeitos de grupos subalternos sempre tiveram suas vozes caladas, em currículos construídos a partir da visão da elite. Essas posturas geram sérias consequências na formação de professores e na educação institucionalizada, refletindo práticas discriminadoras na educação das futuras gerações.

As posições aqui apresentadas da educação na perspectiva multicultural críticas ou intercultural possuem duas dimensões nos processos educacionais e devem ser refletida na prática pedagógica do professor. A primeira é de valorização da cultura dos alunos e promoção do sucesso escolar deles. A segunda é de desenvolvimento da consciência e respeito a essa diversidade cultural e enfraquecimento do preconceito para as gerações futuras. A postura intercultural favorece a possibilidade de promoção da equidade educacional, valorizando as culturas dos alunos e colaborando para a superação do fracasso escolar. Assim sendo, Canen e Oliveira, (2001, p. 3) discorrem que a postura intercultural por outro lado, também diminui os preconceitos contra aqueles percebidos como “diferentes”, de modo que se formem futuras gerações nos valores de respeito e apreciação à pluralidade cultural, e de desafio a discursos preconceituosos que constroem as diferenças.

Diante das visões sobre o multiculturalismo, a perspectiva crítica é a posição que visa à democratização da educação. Os currículos do ensino Básico, os cursos de formação de professores, assim como as práticas pedagógicas dos docentes formadores, devem incluir a diversidade cultural como elemento da construção histórica dos sujeitos. Na atualidade, a sociedade passa por inversão de valores, de atitudes, e ampla violência nas escolas e no convívio social, isso precisa ser considerado no currículo e nas práticas pedagógicas, visando à transformação dos sujeitos.

A seguir, discute-se a contribuição do Estudos Culturais – EC conforme Stuart Hall (1997), Bhabha (1998), Canclini (2008) e demais autores que expressam a influência da pós-modernidade na construção da identidade cultural dos sujeitos e implicações na educação escolar.

2.3.3 A Contribuição dos Estudos Culturais (EC)

Na sociedade sempre houve dogmas na cultura social, forma de entendimento do mundo, explicação da existência divina, e formas de resolução dos problemas, conflitos sociais. Desde o século XVII a ciência separa o conhecimento dos dogmas da religião. Assim as ciências diferentemente dos dogmas, também são uma verdade relativa. Os recursos tecnológicos e a ciência provam se é verdade, até que alguém prove ao contrário. Cada área do conhecimento tem um ponto de vista, que parte de uma teoria, porém pode ser questionada, e tem que ser comprovadas. A respeito disso, Woodward (2014, p. 42) informa que “cada cultura tem suas próprias e distintas formas de classificar o mundo”, parte daí a seleção e sentido social daquilo que escolhem como conhecimentos válidos, valores públicos e padronizados de um grupo ou comunidade:

É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados. Há entre os membros de uma sociedade, um certo grau de consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social. Esses sistemas partilhados de significação são, na verdade, o que se entende por “cultura”.

Na atualidade, observa-se uma variedade de movimentos da cultura, a cultura de massa passa a ser veiculada pelas redes de informação e comunicação, assim identificamos hibridação cultural, ocasionada pelo campo da globalização social. Diante dessas indagações, busca-se em alguns autores, a concepção de cultura a partir dos Estudos Culturais – EC.

Indubitavelmente, o termo “cultura”, é atemporal, muda de tempo em tempo, conforme as sociedades movimentam-se. De acordo com Woodward (2014), as concepções de cultura têm vários pontos de vista. A complexidade cultural inclui conhecimento, crenças, religiões, arte, moral, leis, costumes e outras aptidões e hábitos construídos pelo homem historicamente.

A diversidade cultural, tem sido posta em evidencia no campo das práticas escolares, no campo político e econômico da sociedade contemporânea, não somente como manifestação folclórica, mas como elemento de poder e domínio sobre o “outro”, das relações tensas entre as diferenças culturais.

O embate cultural tem seu lugar na sociedade e dá vozes às culturas que antes eram caladas. Essa dinâmica, ocorre por intermédio das redes e meios de comunicação, no fluxo dos processos pós-modernos de globalização cultural, e é posta em discussão por muitos estudiosos na atualidade, todo esses fatores afetam a escola e seu papel na sociedade, que vão além da formação do cidadão exclusivamente direcionada para o trabalho. Nesse sentido os

autores estudados na relação entre cultura e escola é que se situa a interpretação a partir de autores do campo dos Estudos Culturais – EC.

Os Estudos Culturais – EC representam um campo de estudos crítico e reflexivo acerca da dinâmica cultural e suas correlações com diversas áreas que estão intimamente associadas à existência e convivência do homem como ser social. A este respeito Nunes (2011, p. 22) informa que:

O nascimento dos Estudos Culturais deriva dos trabalhos de Raymond Williams, Richard Hoggart, considerados os pais fundadores desse campo de estudos interdisciplinares e de atuação política que redundou na criação do Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), da Universidade de Birmingham, Inglaterra, em 1964.

A cultura de massa tem sido por muito tempo desconsiderada pelo senso comum como agente cultural e a relevância dos Estudos Culturais é que criou a oportunidade de que fosse analisada como objeto de estudo inaugurando uma nova perspectiva, trazendo das manifestações populares o seu embasamento prático para o seu programa de estudos. Os Estudos Culturais (EC) tornam-se, assim, uma via de acesso aos estudos sobre a cultura popular, cultura das massas, dos que não têm voz.

Douglas Kellner (2001) citado por Nunes (2011) participou do primeiro grupo americano de estudos culturais, em Austin, Texas. Os autores dizem que o campo de estudos bastante heterogêneo reverberou, nos anos subseqüente à 1964, além dos britânicos, formando novas escolas dos Estados Unidos, no Canada, na Austrália e na América Latina, com conceitos, métodos e abordagem diferentes, sugerindo a pluralidade de estudos culturais.

A respeito da cultura na perspectiva dos estudos culturais, Douglas Kellner (2001, p. 49) citado por Nunes (2011, p. 22) informa:

Os Estudos Culturais situam a cultura num contexto sócio-histórico no qual está promove dominação ou resistência, e critica as formas de cultura que fomentam a subordinação, [...] podem ser distinguido dos discursos e das teorias idealistas, textualistas, extremistas, que só reconhecem as formas linguísticas como constituintes da cultura e da subjetividade.

Assim, as culturas desprivilegiadas das massas menos favorecidas economicamente têm sido excluídas de políticas públicas educacionais e currículos escolares, embora tenham surgido, nos últimos tempos, em legislações específicas educacionais de uma forma geral, abrindo, de certa forma, oportunidades no campo social, econômico e cultural para que tais culturas sejam debatidas. No entanto, efetivamente, essas culturas são lembradas de forma folclorizada ou em datas comemorativas específicas, não assumindo papel fundamental para a mudança de olhares no fazer pedagógico. Diante dessas reflexões, percebe-se que a educação tem um papel importante no desenvolvimento de mudanças que a sociedade necessita no

contexto atual. Faz-se necessário um debate sobre o currículo que temos e o currículo que queremos.

Na atualidade, os contextos globais, geram problemas sociais, implicam na discriminação às religiões, às culturas, às raças. Influencia a hibridização, fenômeno ocorrido pelas trocas culturais entre indivíduos que se interagem em um mesmo espaço ou local. A respeito disso, Canen (2001), Hall (1997), Forquin (1993) dizem que o fenômeno da pós-modernidade afeta a diversidade, assim sendo, faz se necessária a compreensão das formas pelas quais a diversidade cultural pode ser elementos de construção de uma sociedade mais justa e democrática pelo viés do ensino escolar. Essa dinâmica deverá ser utilizada a partir dos projetos curriculares das escolas e da formação dos professores que atuarão a partir da composição desses conhecimentos.

A seguir, discute-se a problemática da relação entre cultura e educação, na visão Stuart Hall (1997) o qual afirma que a partir do século XX, vem ocorrendo fenômenos culturais influenciado pelo contexto da globalização. Nos dias atuais a cultura se encontra no centro de discussões e debates teóricos, que se consideram pós-coloniais. A este respeito, Hall (1997) expressa que “a cultura sempre foi importante, para as ciências humanas e sociais”. O autor apresenta que na humanidade, o estudo das linguagens, a literatura, as artes, as ideias filosóficas, os sistemas de crenças morais e religiosos, tudo isso compõem um conjunto de diferentes significados, uma cultura não foi uma ideia tão comum assim como pensávamos.

O autor define, o fenômeno cultural na pós-modernidade como sendo:

Revolução cultural [...] o domínio pelas atividades, instituições e práticas expandiu-se para além do conhecido. [...] a cultura tem assumido uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e a organização da sociedade moderna tardia, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente e troca cultural, em particular tem se expandido, através das tecnologias e da revolução da informação (STUART HALL, 1997, p. 2).

A Cultura dominante, sempre excluiu a cultura minoritária, sendo essas, superficialmente atendidas pelas políticas públicas sociais, também no campo do currículo escolar.

O deslocamento cultural, previsto por Hall (1997), ocorre pelo fenômeno da globalização em que as imigrações, as tecnologias, as mídias de informação onde muitas pessoas têm acesso, contribuíram para o que ele chama de revolução cultural, veiculada pela mídia. Os “significados e mensagens sociais que permeiam os nossos universos mentais; nossas imagens de outros povos, outros mundos, outros modos de vida, diferentes dos nossos” (HALL, 1997, p. 5). Para o autor, as identidades que estabilizavam o mundo social, estão em declínio, possibilitando o surgimento de novas identidades e fragmentando o indivíduo

moderno, até então, vista, como um sujeito unificado, esse fenômeno é assim chamada por Hall "crise de identidade".

A respeito disso, Bhabha (1998, p. 26) informa, que o fenômeno da pós-modernidade, influência na formação da identidade dos sujeitos pós-coloniais:

A pós-colonialidade, por sua vez, é um salutar lembrete das relações "neocoloniais" remanescentes no interior da "nova" ordem mundial e da divisão de trabalho multinacional. Tal perspectiva permite a autenticação de histórias de exploração, ao e o desenvolvimento de estratégias de resistência. Além disto, no entanto, a crítica pós-colonial do testemunho desses países e comunidades - no norte e no sul, urbanos e rurais - constituídos, se me permitem forjar a expressão, "de outro modo que não a modernidade". Tais culturas de contra modernidade pós-colonial pode ser contingente a modernidade, descontínuas ou em desacordo com ela, resistentes a suas opressivas tecnologias assimilacionistas porém, elas também põem em campo o hibridismo cultural de suas condições fronteiristas para "traduzir", e portanto reinscrever, o imaginário social tanto da metrópole como da modernidade.

Assim, a vida cotidiana das pessoas comuns foi revolucionada, devido à globalização e as tecnologias de informação, ou seja, culturas expandidas, deslocadas, não de forma regular ou homogeneizada. São culturas marcadas pelo hibridismo, devido ao processo da globalização na pós-modernidade, que veicula os modos de vida, comportamentos e atitudes de diversas culturas, essa dinâmica singular intercruzam uma pluralidade cultural ampla e diversificada. Portanto esse processo poderá excluir culturas minoritárias por meio das instituições de educação, e demais campos da sociedade. A presença cultural, diante dos novos meios de informação, são instrumentos que formulam novas formas de pensar, de agir, no qual a escola precisa estar inserida nestes contextos para que haja reorganização e delimitação da produção dos saberes docente e saberes discente.

Portanto, Bhabha (1998, p. 20) aponta:

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses "entre lugares" fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação - singular ou coletiva - que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade.

As práticas, sejam no campo social mais amplo ou no espaço escolar, na medida em que são relevantes para o significado ou requerem significado para funcionarem, têm uma dimensão cultural, e influência ideológica dos sujeitos inseridos. Hall (1997, p. 34) discorre que neste contexto "os sujeitos devem negociar os embates das diferenças culturais". As diferenças são refletidas pela identidade que os sujeitos representam, seja o (gênero, sexo, raça, etnia, religião) e isso deve ser respeitado pela instituição escolar. Portanto, o currículo precisa abarcar ações que implique respeitar e valorizar as pluralidades.

Dessa forma, Bhabha (1998, p. 20-21) discorre que a “representação da diferença não deve ser lida de qualquer forma como o reflexo das raízes culturais ou étnicos preestabelecidos, fixa na tradição”. O autor propõe que a articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, e uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica. Para o autor, o afastamento das singularidades de classe ou gênero resultou em uma consciência das posições do sujeito de raça, gênero, geração, local institucional, que habitam qualquer pretensão a identidade no mundo moderno, mudando a forma como são interpretados os sujeitos, por meio de trocas simbólicas.

Desse modo, Canclini (2008) informa que “perceber as transformações culturais geradas pelas últimas tecnologias e por mudanças na produção e circulação simbólica não eram responsabilidade exclusiva a procurar noções mais abrangentes”. Ou seja, o autor informa que os meios de informação tecnológico e a globalização não é o único meio da hibridação cultural. Neste sentido, o autor expressa que:

Sem dúvida, a expansão urbana é uma das causas que intensificam a hibridação cultural. [...], as ideologias urbanas atribuem a um aspecto da transformação, produzida pelo cruzamento de muitas forças da modernidade, [...]. A violência e a insegurança pública, a impossibilita de abranger a cidade, levam a procurar a intimidade doméstica, [...] para todos o rádio e a televisão, para alguns o computador conectado para serviços básicos, transmitem a informação e o entretenimento a domicílio (CANCLINI, 2008, p. 285-286).

A hibridação cultural é também constituída pela expansão das cidades, pessoas vindas das áreas rurais, fluxos migratórios geram essa diversidade cultural que vão reconstruído novas formas simbólicas à medida que interagem entre si e o meio urbano. Essa dinâmica é gerada pelas demandas da pós-modernidade impulsionadas pela globalização.

Diante disso, Canclini (2008, p. 290) enfatiza que a “cultura urbana é reestruturada ao ceder o protagonismo do espaço público às tecnologias eletrônicas”. Essas realidades atingem crianças, jovens e adultos. Os meios de comunicação e informação disseminam a cultura na comunidade:

Como quase tudo na cidade acontece por que a mídia o diz e como parece que ocorre como a mídia quer, acentua-se a mediação social, o peso da encenação, as ações políticas se constituem enquanto imagens da política, [...]. Mais que uma substituição absoluta da vida urbana pelos meios audiovisuais, percebo um jogo de ecos (CANCLINI, 2008, p. 290).

A globalização mundial e as tecnologias no meio urbano influenciam os aspectos da diversidade e o hibridismo cultural no contexto pós-moderno. Isso envolve o aprofundamento teórico para que os agentes da educação ampliem suas referências a essa demanda no

currículo e no ensino. Nesse sentido, busca-se nos autores a seguir tal indagação, apontam que:

É obvio que a globalização envolve o problema da diversidade. Praticamente todos os estudos e interpretações sobre a sociedade global colocam essa problemática. A reflexão sobre a diversidade não pode estar ausente já que implica aspectos empíricos, metodológicos, teóricos e propriamente epistemológicos. Ao mesmo tempo em que se reconhece que essa sociedade é uma realidade em processo, que a globalização alcança as coisas, as pessoas e as ideias, além das sociedades e as nações, as culturas e as civilizações, desde esse momento está posto o problema do oposto globalização/ diversidade, assim como a diferença e a desigualdade, a integração e o antagonismo (BRASILEIRO, COLARES, SOUSA COLARES, 2010, p. 4).

Compreende-se, que não há uma sociedade que não seja globalizada, com a diversidade de grupos, classes, culturas. É um fenômeno imbricado de ideologias, saberes, costumes e disputas entre os que possuem o poder político, econômico e social.

Nessa perspectiva, Brasileiro, Colares, Sousa Colares (2010, p.4) expressam, “são estes que vivem, reagem, pensam, aderem, protestam, mudam, se transformam”. De acordo com os autores não se trata então, de valorização de uma cultura e outra não, cabe a reflexão da dialética singular, e o reconhecimento de que ambos vão se reconstituindo, de forma antagônica ou reciprocamente se aceitam, ao mesmo tempo vão se tornando culturas híbridas. Concorde-se, com os autores que a educação escolar é um meio fértil em que a dinâmica da diversidade, precisa ser emergida e explorada por meio de um currículo crítico, instituindo a dimensão conceitual, ética e estética da sociedade em que vivemos.

As práticas pedagógicas dos professores, deveriam reconstruírem caminhos metodológicos do ensino a partir do olhar crítico à condição social e cultural em que os sujeitos estão inseridos de forma a promoção a autonomia do conhecimento e emancipação social de forma crítica. Assim, o professor precisa estar consciente que a escola é um campo propício para o desenvolvimento o conhecimento e saberes das classes populares (diversidade, alienação, política, direitos e deveres sociais), essa postura será possível por intermédio da dialética a perspectiva crítica de formação e instrução para guiar as crianças, jovens e adultos a alcançarem essa emancipação.

Dessa forma, Brasileiro, Colares, Sousa Colares (2010, p.6) afirmam teoricamente que “os professores e os alunos estão introduzidos nessas relações complexas e que abarcam questões sociais, culturais, políticas e também epistemológicas do próprio saber que está sendo apresentado”. Compreende-se a partir dessas indagações que o espaço da sala de aula produz e reproduz toda uma gama de valores, ética e percepções introduzida pela cultura nos currículos prescrito e currículo oculto pelo professor e alunos entre alunos. Entretanto, toda

esta rede de situações pode ser negada ou omitida na atuação arbitrária que se estabelece na relação professor e aluno.

Para tanto, Brasileiro, Colares, Sousa Colares (2010, p.7) afirmam:

Respeitar os saberes diversificados implica necessariamente o respeito aos contextos culturais nos quais foram gerados. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. Seu mundo, em última análise, é a primeira e inevitável face do mundo mesmo que é de todos. Assim como não é correto ficar restrito ao mundo local, perdendo-se a visão do todo, também não é admissível pairar sobre o todo sem referência ao local de onde se veio.

As práticas escolares, currículo e professores devem consideração aos saberes culturais trazidos pelos alunos, a partir de suas realidades, a escola deve fornecer subsídios de conhecimentos para que os alunos possam avançar seu universo de compreensão cultural.

Quanto às relações entre educação e cultura, segundo Candau, (2013), faz-se necessário compreensão das questões colocadas hoje pelo multiculturalismo nas realidades nacionais, onde suscitam muitas discussões e polêmicas na atualidade. Na realidade brasileira, a autora aponta que o multiculturalismo apresenta uma configuração própria:

Na América Latina e, particularmente no Brasil, [...] é um continente construído com uma base multicultural muito forte. [...] onde as relações interétnicas tem sido uma constante de toda sua história, uma história dolorosa e trágica principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afrodescendentes. A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro”, ou por sua escravidão, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade (CANDAU, 2013, p. 17).

As culturas minoritárias, massacradas historicamente e sua invisibilidade no currículo escolar exige do professor mais conhecimento histórico e leituras críticas quanto à história de determinados movimentos sociais em relação à afirmação de suas identidades, suas lutas por direito à cidadania, enfrentando relações de poder, de subordinação e de exclusão.

Os estudos de Amaral e Nenevé (2012, p.1), pesquisadores da Universidade Pública local, enfatizam:

Assumir a diversidade e, juntamente com ela, o multiculturalismo, requer entender que vivemos numa sociedade híbrida e que, numa época classificada como pós-moderna, tornam-se inadmissíveis oposições como popular x culto, moderno x tradicional, urbano x rural. A hibridação precisa ser vista com um olhar transdisciplinar. E mais. É necessário que se dê ao conceito o enfoque das ciências sociais, embora alguns prefiram usar os termos: “sincretismo” para as questões religiosas, “mestiçagem” em história e “antropologia e fusão” em música.

Convém ressaltar que precisamos ir além da compreensão do multiculturalismo da visão simples do reconhecimento à cultura. Faz-se necessário o entendimento da forma pela qual a cultura é composta no currículo e nas práticas pedagógicas para que não venhamos empreender a exclusão.

A proposta educacional segundo o Ministério da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, publicado em 1998, incorporou entre os temas transversais o da pluralidade cultural, essa adesão foi uma conquista importante para a educação brasileira, a qual permite a inclusão das culturas no currículo, visto que no Brasil há uma diversidade cultural ampla, distribuídas entre os estados brasileiros e isso deve ser levado em conta nos projetos curriculares. A esse respeito, Silva (2014) aponta as questões do multiculturalismo e da diferença em torno da educação vem sendo, nos últimos anos, discussão centrais na teoria educacional crítica e até mesmo nas pedagogias oficiais:

Mesmo que tratadas de forma marginal, como “temas transversais”, essas questões são reconhecidas, inclusive pelo oficialismo, como legítimas questões de conhecimento o que causa estranheza nessas discussões é, entretanto, ausência de uma teoria da identidade e da diferença (SILVA, 2014, p. 73).

Na incorporação dessa temática nas práticas escolares, porém não basta incluir no currículo a cultura estereotipada, sem fundamentação teórica, precisamos ir além do reconhecimento interdisciplinar, deve-se uma busca aos conceitos que a definem na história, no presente e seus compassos.

Com relação à pluralidade cultural no currículo, Amaral e Nenevé (2012) apontam sobre o processo de reconhecer as diversas culturas num mesmo espaço, afirmam por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas:

A hibridação tomada como ato político serve para trabalhar democraticamente com as diferenças, evitando a segregação e fortalecendo a interculturalidade. Dessa forma, espera-se mostrar que não existe mundo sem cultura nem falta de identidade. A relação entre os dois termos é distinta e ao mesmo tempo imprescindível: um não sobrevive sem o outro. Os processos que constroem sociedades híbridas e que colocam os diferentes em contato permanente exigem da sociedade contemporânea um convívio com a heterogeneidade (AMARAL; NENEVÉ, 2012, p. 1-2).

Percebemos no meio social o hibridismo cultural, impulsionado pelo fenômeno das migrações e globalização. Também ocorrem, por meio das redes de informação e redes sociais, que na atualidade é de fácil acesso pela população. Na escola ocorrem por meio da inter-relação entre os sujeitos, por intermédio das trocas culturais. É no contexto escolar a necessidade de reflexão sobre a diversidade presente, que os sujeitos vivem democraticamente, sem preconceito.

Entretanto, Silva (2014) informa que identidade e diferença estão em uma relação de estreita independência quando afirmamos o que o “outro” é. A forma afirmativa como expressamos a identidade tende a esconder essa relação:

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição discursiva e linguística está sujeito a vetores de força, a relação de poder.

Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputas. [...]. Identidade e diferença estão, pois, em estreita conexão de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes. (SILVA, 2014, p. 81).

Surge então a necessidade da negociação cultural, a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam operações de inclusão ou exclusão, cabe a nós construção dos meios para convivermos uns com os outros, rompendo os paradigmas da discriminação.

Na visão de Amaral e Nenevé (2012), a cultura é confundida com as noções de desenvolvimento de educação, bons costumes, etiqueta e comportamentos de elite. Diante do exposto a cultura diz respeito a todas as práticas e instituições dedicadas à administração, renovação e reestruturação do sentido social. Porém, a busca pela igualdade entre as culturas, não deu conta da diminuição da desigualdade entre elas. Os autores apontam que as diferenças culturais se transformam em desigualdade entre elas. Sabemos que há culturas privilegiadas na sociedade, aquelas que possuem e controlam o conhecimento, a política, os poderes, as tecnologias, os meios de comunicação. Essas vertentes culturais se encontram na posição de manipulação dos rumos da sociedade.

Diante disso, a educação institucionalizada, poderá ser um caminho a trilhar, para diminuição problemas tão complexos no contexto da diversidade cultural, a partir de um currículo real para os alunos, que concerne sobre sua cultural, a cultura do “outro”, a política, a economia, rumo à construção de um país mais democrático. Para isso, os professores são convidados em suas práticas pedagógicas, irem além do ensino de conteúdos descontextualizados a vida real do aluno. O currículo escolar e a formação de professores precisam considerar o novo perfil da sociedade que é plural, tratar a diversidade cultural na perspectiva da construção uma sociedade sem preconceitos de raça, gênero, sexo, pessoas deficientes; promoção a visão crítica de que todos apesar das diferenças têm direitos que deveria ser ao alcance todos.

Na seção a seguir, aborda-se a fundamentação legal do currículo brasileiro e o lugar da diversidade cultural a partir das legislações vigente e autores tais como: Neira (2007), Candau (2013) e Veiga (2013) discutem a diversidade cultural no projeto políticos pedagógico escolar.

3 FUNDAMENTAÇÃO LEGAL DO CURRÍCULO E O LUGAR DA DIVERSIDADE CULTURAL

No Brasil, observa-se a inclusão da diversidade no currículo como tema, por meio dos documentos oficiais, e de práticas que procuram a valorização a cultura nacional e local. Assim sendo, o ensino escolar é um meio que permite a interação social, neste sentido, é preciso que se conviva e respeite as diversidades presentes.

Desde o governo Lula (2003), os referenciais nacionais de currículo são mantidos, porém, novas referências são atribuídas aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997). Assim Barreto (2012, p. 136), discorre que “o currículo não deve se ater quanto a questões sociais candentes [...], nele também são traduzidos os temas transversais”. Nesta direção foram criados os PCNs como um espaço para abordar mais amplamente nos sistemas de ensino questões como as suscitadas pela diversidade cultural, gênero e sexualidade, meio ambiente e outras. No Brasil recentemente algumas alterações foram feitas em relação à inclusão que correspondem à diversidade que engloba gênero, sexo, pessoas deficientes com necessidades especiais educacionais, cultura indígena e afro-brasileira.

A seguir, aborda-se alguns aspectos legais em torno do currículo em atendimento à diversidade cultural proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96; em seguida o papel do Projeto Político Pedagógico na escola; a perspectiva da Lei 10.639/96; os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998); as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010); o Plano Nacional de Educação – PNE. Finalizando com o Referencial Curricular do Estado de Rondônia (2013) e a inclusão da cultura local.

3.1 Inclusão da Cultura Afro-Brasileira e Indígena no Currículo: Perspectiva da LDB 9394/96

Atualmente se discute a nova postura a ser adotada pelos docentes diante da diversidade cultural e da introdução obrigatória das questões étnico-raciais nos currículos da educação básica, bem como a relação entre a formação de professores/as e as rupturas epistemológicas e culturais produzidas no contexto da Lei nº 10.639/03 e a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (9394/96), documentos legais estes, obrigatórios, em decorrência, a indagação de como lidar com a diversidade cultural e étnico-racial em sala de aula. A inserção do tema diversidade cultural nas políticas públicas educacionais no Brasil se dá com a Constituição

Brasileira de 1988. Deste modo, a Lei maior que rege nosso país assegurou em seu Art. 215 o direito de todos os cidadãos o acesso à cultura, bem como a manifestação da diversidade étnica e regional, a valorização, a difusão e a manifestação das culturas populares, indígenas, afro-brasileiras e de outros grupos participantes do processo cultural nacional.

A Constituição brasileira no art. 242, § 1º, estabelece que "o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro" (Brasil, 1988), fortalecendo, o reconhecimento da experiência cultural de todos os povos que formam a sociedade brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 de 1996, ratifica a posição da Constituição Brasileira de 1988 referente à diversidade, para contemplação da diversidade cultural em nosso país, que visa à educação construída no campo nacional, mas relacionada a realidade regionais.

A LDB 9394/96 traz para a discussão as diferenças culturais e as possibilidades de organização do currículo. No art. 26 propõem incorporação ao currículo do ensino fundamental e médio uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela, e além dessa proposta, estabelece nos artigos 26 e 26-A uma base nacional comum dos currículos do ensino fundamental e médio, o ensino da história do Brasil e as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia, como, também, o ensino sobre a história e cultura afro-brasileira, sendo que os conteúdos devem ser trabalhados no âmbito de todo o currículo.

O artigo 26-A da LDB foi alterado pela Lei 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino, públicos e privados, de ensino fundamental e médio e também acrescentou o artigo 79-B que inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. Tais alterações foram implementadas em outubro de 2004 pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Gomes (2012, p. 9) enfatiza a questão da cultura presente na escola, na sala de aula, na comunidade, para ela "essas culturas não se manifestam somente de forma imaterial nem é um tema capaz de homogeneizar tudo e todos". Ao contrário, Gomes (2012) expressa que ela é descontínua, conflituosa e tensa e se materializam por meio de gestos, palavras e ações, muitas vezes, intencionais. Afirma ainda que o espaço escolar, os projetos curriculares, e a sala de aula, os discentes convivem com ideologias, símbolos, interpretações e vivências de

mundos diferentes, e tudo deve ser levado em consideração pelos docentes e discentes em suas ações.

Esse contexto complexo atinge as escolas, as universidades, o campo de produção do conhecimento e a formação de professores/as. Esse processo atinge os currículos, os sujeitos e suas práticas, instalando um processo de renovação. O currículo tem um papel importante de transformação da sociedade, partindo para formação real no contexto social para transformá-las. Neira, (2007, p. 2), afirma que, “depreende-se daí que o currículo deverá favorecer um ambiente social onde a criança se sinta estimulada e segura para manifestar seu repertório cultural, só assim, haverá condições para a ressignificação necessária à ampliação”.

O trabalho docente e seus desafios, sua complexidade, não podem ser ignorados, tampouco a formação inicial como determinante das práticas dos professores, embora outros fatores ao longo do tempo venham dinamizá-la. Para Arroyo (2008) a organização do trabalho do professor é interligada à organização escolar, o que é ensinado, como é ensinado, com que ordem, sequência, lógicas e em tempos e espaços são os condicionantes de nossa docência.

Com base na Constituição Federal e na LDB que institui diretrizes e bases para a educação nacional, nota-se que o tema da diversidade cultural está aos poucos sendo fomentadas nas políticas sociais e educacionais. Porém, isso não garante a aplicação das leis na prática escolares.

A LDB nº 9394/96, e a Lei 10.639/2003, orienta as escolas à inclusão de elementos da cultura indígena no currículo escolar, determinam que os sistemas normativos das culturas afro-brasileiros e indígenas integrem o conteúdo do Ensino Fundamental e Médio, dando ênfase às áreas de Literatura, Artes e História. Quanto à parte diversificada, cabe a cada estabelecimento de ensino à inclusão das realidades regionais. Entretanto, se as instituições de ensino, não incluem temas da diversidade cultural no currículo, implicam na exclusão social de grupos sociais e na educação das futuras gerações. A respeito disso, Candau (2013, p. 67) aponta, “que é mais do que uma iniciativa do Estado, essa lei deve ser compreendida como uma vitória das lutas históricas empreendidas pelo Movimento Negro brasileiro em prol da educação”.

Os documentos citados fomentam a diversidade cultural brasileira, no entanto, ainda é muito tímido o tratamento efetivo a estas questões, nos projetos escolares. Essa carência, tem justificativa na falta de esclarecimento dos envolvidos no ensino, bem como, a ausência do tema no currículo de formação dos professores.

A cultura no currículo escolar tem sido vista como homogênea, tratando a todos como iguais, desconsiderando a pluralidade cultural da sociedade, negando as identidades presentes em cada cultura em particular. No contexto escolar, ainda se observa práticas de discriminação e estereotipadas da cultura afrodescendentes, bem como da diversidade cultural.

Na organização educativa precisa haver planejamento e projeto curricular pedagógico que fomenta o ensino e aprendizagem, diante da diversidade cultural. O Projeto Pedagógico Curricular de uma instituição educativa deve ser construído coletivamente tendo como base a LDB, contemplando os anseios sociais, culturais e políticos da comunidade. A este respeito Libâneo (2001, p. 3) informa a corrente teórica que concebe a escola como espaço imbricado pela cultura:

O modelo democrático-participativo tem sido influenciado por uma corrente teórica que compreende a organização escolar como cultura. Esta corrente afirma que a escola não é uma estrutura totalmente objetiva, mensurável, independente das pessoas, ao contrário, ela depende muito das experiências subjetivas das pessoas e de suas interações sociais, ou seja, dos significados que as pessoas dão às coisas enquanto significados socialmente produzidos e mantidos. Em outras palavras, dizer que a organização é uma cultura significa que ela é construída pelos seus próprios membros.

Na visão do autor, a escola é um espaço de pluralidade social, complexa, simbólica e de conteúdos culturais diversificados. De acordo com essa perspectiva, o estado é responsável pela garantia de acesso à escola, os professores e gestores devem a valorização das crianças, jovens e adultos no processo do ensino e aprendizagem sem discriminação, visando à valorização da própria cultura e a cultura do “outro”, rompendo os paradigmas dos processos coloniais, onde as culturas dos grupos minoritários eram negadas e desvalorizadas.

Para o alcance desses objetivos, gestores e docentes precisam construir o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola coletivamente, com a comunidade interna, e as famílias dos discentes. Esse documento deve abarcar, o modelo de educação que a escola adere, seus objetivos, missão, metas e tipo de cidadão que pretendem formar.

A construção coletiva, com a participação de professores, em especial, do Projeto Político Pedagógico está prevista na LDB, em seu artigo 12, dando autonomia às escolas na elaboração da própria identidade. O marco referencial do Projeto Político Pedagógico é a LDB que intensifica a elaboração com autonomia na construção de projetos diferenciados de acordo com as necessidades de cada instituição escolar.

A LDB orienta que os estabelecimentos de ensino respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaboração e execução da sua proposta pedagógica.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola (BRASIL, MEC, 1996).

A lei informa que a escola tem a autonomia para essa elaboração, principalmente no que diz respeito à gestão. Assim o gestor deve agir de maneira democrática na elaboração desse projeto, integrando a comunidade no ambiente escolar respeitando a base legal. O corpo docente e funcionários têm a responsabilidade e participação da elaboração desse documento, com isso deve-se estimular o senso crítico e a participação de todos.

O planejamento e construção do Projeto político pedagógico, é a promoção de compromissos, para a construção de uma educação com mais qualidade e participativa, permitindo a interação entre escola e comunidade, pois ambos são indissociáveis. É trilhar um caminho com foco nas aprendizagens dos discentes, permitindo a acolhida de opiniões e questionamentos da comunidade.

Nessa perspectiva, Veiga (2013, p. 13) diz que o Projeto político pedagógico:

Busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. [...] é também um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Assim a escola ao elaborar o Projeto político pedagógico, busca na democratização do ensino, e da organização dos espaços e serviços na escola, novas concepções para ensino e aprendizagem e para a função dos integrantes da mesma.

Veiga (2013, p. 13) diz que o PPP “propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania”. O PPP, não deve ser elaborado apenas para cumprimento uma determinação legal, muito menos ficar engavetado ou ausente do cotidiano escolar.

Dessa forma, Veiga (2013, p. 15) orienta que:

Para que a construção do projeto político pedagógico seja possível não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permite aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente.

A proposta pedagógica, é o ápice da educação, é a ponte que liga escola e sociedade, propondo meios para a desconstrução de paradigmas e concepções pré-formadas, permitindo a restauração de princípios e construção de novos conhecimentos. O PPP não visa somente a reorganização formal da escola, mas deve proporcionar também os objetivos da qualidade real da escola.

Veiga (2013, p. 16), aponta:

A organização do trabalho pedagógico da escola tem a ver com a organização da sociedade. A escola nessa perspectiva é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade.

Para a autora, os princípios que norteiam o Projeto político pedagógico da escola, podem estar fundados, nos princípios que deverão nortear a escola democrática, pública e gratuita às crianças, jovens e adultos. Assim sendo, a escola democrática, devem visar à participação de todos os envolvidos no processo da educação.

Veiga (2013, p. 16-19) aponta os princípios para a construção do PPP, tais como: a) Princípio da Igualdade; b) Princípio da Qualidade; d) Princípio da Qualidade; d) Princípio da Gestão democrática; e) Princípio da Liberdade; f) Princípio da Valorização do Magistério. A autora discorre que o Princípio da Igualdade de condição deve orientar o acesso e permanência na escola; o Princípio da Qualidade; Princípio da Gestão democrática, pela Constituição Federal (1988) e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira; Princípio da Liberdade é outro princípio Constitucional. Está sempre associado à ideia de autonomia, que deve ser considerado também, como liberdade para o aprendizado, o ensinamento, a pesquisa e a divulgação da arte e o saber direcionados para uma intencionalidade definida coletivamente. Por último o Princípio da Valorização do Magistério, como um princípio central na discussão do projeto político-pedagógico.

Na concepção de Veiga (2013) os princípios apresentados, trarão contribuição relevantes para a compreensão dos limites e das possibilidades dos projetos políticos pedagógicos voltados para os interesses das camadas menos favorecidas que frequentam a escola. Assim, o projeto político pedagógico tem papel fundamental no funcionamento da escola, bem como na formação dos educandos. É político porque é construído a partir dos referenciais nacionais, base legal, pois define os direitos de aprendizagem dos discentes, e é pedagógico por que orienta as práticas dos atores envolvidos no processo educativo, esse documento vincula, enfim, a escola aos processos sociais.

No texto a seguir, aborda-se os aspectos da Lei 10.639/2003 e a inclusão da cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar e implementação de práticas pedagógicas no ensino.

3.2 Inclusão da Cultura Afro-brasileira e Indígena no Currículo: Perspectiva da Lei 10.639/03

No ano de 2003 o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei 10.639/03, uma medida de ação afirmativa que tornou obrigatório a inclusão do Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos de escolas públicas ou particulares da educação Básica. Essa ação tratou da alteração da Lei 9.394/96, Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN. Essa iniciativa marcou a vitória das lutas travadas pelas sociedades de classe. A oferta do tema como componente curricular é legalizada pela Lei 10.639/03, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, ao ressaltar a importância da cultura negra e indígena na formação da sociedade brasileira, como expressa a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Ressalta-se o fato de que a discussão da temática não é nova e não é prerrogativa de governos que se auto intitulam inovadores; a temática é defendida pelo documento da “Convenção relativa à luta contra as discriminações na esfera do ensino” de dezembro de 1960 pela Conferência Geral da organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (ONU), entrando em vigor em 22 de maio de 1962. Em conformidade com o artigo 14: entende por discriminação toda distinção, exclusão, limitação ou preferência fundada na raça, na cor, no sexo, no idioma, [...], destruir ou alterar a igualdade de tratamento na esfera do ensino: a) Excluir uma pessoa ou um grupo de acesso aos [...], de ensino; b) Limitar a um nível inferior a educação de uma pessoa ou de um grupo.

Essas práticas, não podem ser naturalizadas e descontínuas, mas não tem sido tarefa fácil implantá-las e efetivá-las nas escolas. Por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que contemplam os temas transversais, dentre eles, pluralidade cultural, e que hoje ainda não constituem objeto de estudo e referência para o planejamento pedagógico das escolas, a despeito da crítica e dos cuidados na não promoção de alegorias e a folclorização das culturas presentes no universo escolar.

O currículo ao longo da educação brasileira, excluiu a cultura minoritária, o currículo contemplando a construção de uma sociedade de oportunidades, para quem tinha condições econômicas privilegiadas, e cultura das elites. Ficavam invisíveis, culturas afro-brasileiras, indígenas, mulheres, pessoas com baixa renda, deficientes¹² com necessidades educacionais especiais, pessoas da zona rural, pessoas de comunidades tradicionais.

O Brasil é um país com uma miscigenação ampla, devido à formação sociocultural, e pela diversidade de povos que contribuíram na formação cultural, social e econômica do País. Fizeram parte dessa construção, os povos indígenas, os colonizadores portugueses, franceses, holandeses e africanos. Em Rondônia, sempre ocorreram esses processos migratórios. Atualmente, percebe-se, fluxo migratório de bolivianos, peruanos e haitianos.

No caso nacional, houve a história dos africanos que vieram para o Brasil de forma obrigatória no período colonial, até o final do século XIX. Esses povos, contribuíram na formação cultural do País, porém, suas culturas não eram consideradas e valorizadas pelas elites políticas, antes da obrigatoriedade da Lei 10639, de 09/01/ 2003.

Os povos indígenas também tiveram suas terras invadidas, sua cultura, quase destruídas, seus costumes modificados, sofreram diversas violências contra a seu modo de vida e a liberdade que possuíam. O Brasil no período Colonial Português, construiu sua história a partir da escravidão de pessoas que para cá vieram como escravos, e os que aqui viviam, muitos sofrimentos foram impostos a essas pessoas, que perderam suas identidades, liberdades, culturas, crenças e modo de vida. Essas pessoas foram catequizadas e escravizadas em suas próprias terras.

O etnocentrismo, ainda é presente no mundo moderno, as sociedades são construídas conforme o ponto de vista das culturas dominantes, os quais deixam invisíveis às culturas que compreendem ser subculturas, diferentes da sua cultura.

As orientações legais conferidas aos sistemas de ensino pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, Resolução CNE/CP 01/2004 e Parecer CNE/CP 003/2004, compartilham e atribuem responsabilidades entre os atores da educação brasileira. Compõem essa segunda parte as atribuições, por ente federativo, sistemas educacionais e instituições envolvidas, necessárias à implementação de uma educação adequada às relações Étnico-raciais. No art. 8º da LDB, a educação formal brasileira é integrada por sistemas de ensino de responsabilidade

¹²Lei nº 12.796, de 2013 artigo 58, entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação BRASIL (2013).

da União, Estados, Distrito Federal e municípios e dotados de autonomia, desta forma a escola tem autonomia na construção de um projeto pedagógico curricular com base no referencial nacional comum, considerando a realidade local.

Historicamente os educadores foram instrumentos da exclusão social em nosso país, desde o período colonial, ainda se observa, práticas discriminadoras que ignoram a diversidade cultural existente no campo da educação escolar. Faz-se necessário, um novo olhar para os papéis desempenhados pelos membros da comunidade escolar, especialmente os docentes, reconhecendo a diversidade cultural, e a importância que cada grupo tem na formação cultural, intelectual da sociedade contemporânea. Para haver mudanças no cenário atual da escola, é preciso investimentos em políticas públicas que ampliem o debate da temática e rupturas de paradigmas construídos historicamente no país, na qual os currículos representam práticas discriminadoras das classes culturalmente privilegiadas.

A seguir, aborda-se os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) e pluralidade cultural no ensino. Esse documento enfatiza práticas pedagógicas que viabilizam a inclusão da cultura local.

3.3 Parâmetros Curriculares Nacionais e Pluralidade Cultural

O Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para “Todos pela Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, documento aprovado em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial, em 1990, que definem que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro; Entendendo que a educação pode contribuir para o alcance de um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural.

Nessa conferência, nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo, resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos.

O documento sinaliza que os governos são responsáveis a empreender políticas públicas que garantam a demanda das necessidades básicas na educação dos cidadãos, o direito à educação pública, vagas para todos, qualidade no ensino para a permanência dos mesmos sem discriminação. A garantia desses direitos deve partir dos interesses coletivos da sociedade organizada, das classes sociais, e dos governos.

Tendo em vista o quadro da educação no Brasil na década de 1990, os compromissos assumidos internacionalmente, o Ministério da Educação e do Desporto coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), concebendo a educação como um conjunto de diretrizes políticas como um processo de negociação, com o objetivo de melhoria da qualidade na escola fundamental, como também com a necessidade de avaliação dos sistemas escolares, com o intuito de aprimoramento o ensino.

Outro documento importante que orienta as práticas pedagógicas, são os Parâmetros Curriculares Nacionais, desde 1998 no Brasil, visa à inclusão da diversidade cultural regional e nacional.

A respeito disso, Canen e Xavier (2012, p. 2) discorrem:

Formar professores aptos a lidarem com a diversidade cultural tem sido ressaltado no âmbito de iniciativas curriculares, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, MEC, 1998), que tratam desse assunto como tema transversal, bem como em recente documento de preparação para a Conferência Nacional sobre o Plano Nacional de Educação (BRASIL, MEC 2009), em que a perspectiva de reconhecimento da diversidade cultural brasileira tem sido apontada como dimensão a ser trabalhada na formação continuada de professores.

Hoje temos novos documentos legais que se dirigem à inclusão de novas culturas como formadoras do povo brasileiro, como a cultura dos povos indígenas e afrodescendentes, e, neste sentido, as políticas de inclusão cultural, têm contribuído no processo democrático de educação, avançando, especialmente no que tange aos direitos das pessoas antes negadas no currículo, incluindo não somente, a pessoa com deficiência, mas as minorias sociais, as pessoas e grupos que foram historicamente excluídos das políticas públicas de educação.

A partir dessas referências a inclusão da cultura local e regional nos currículos escolares ocorre desde a implantação pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998). Os temas regionais (culturais), são definidos como transversais, como Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Essas práticas não podem ser naturalizadas e descontínuas, os Parâmetros Curriculares Nacionais, apresentam temas transversais, dentre eles, a pluralidade cultural. Compreende-se que a escola é um bem público, direito de todos e dever do Estado; neste sentido, é evidente a escola ser um espaço com uma diversidade cultural ampla, pois não há uma seleção de quem entra neste espaço.

O Caderno de Introdução aos PCN, (Brasil, 1998, p. 13) informa:

Os PCN constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros [...]. Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas

decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas.

As orientações dos PCN, dizem que o currículo é um instrumento que está continuamente em construção, pois os processos culturais não são estáticos. Assim, o currículo deve ser compreendido como algo dinâmico que determina a prática pedagógica do professor. Com base na prática real da escola, o processo de aprendizagem dos alunos, tudo isso faz com que os currículos sejam reorganizados sempre que necessário.

Dada a abrangência dos assuntos abordados e a forma como estão organizados, os PCN podem ser utilizados com objetivos diferentes, de acordo com a necessidade de cada realidade e de cada momento. Os Parâmetros Curriculares Nacionais auxiliam o professor na tarefa de reflexão e discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica, a serem transformados continuamente pelo professor.

Os PCN têm o objetivo de fomento dos currículos de sistemas de ensino, o conhecimento e a valorização da pluralidade e do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, no sentido de geração de reflexões que sejam capazes da promoção de posturas contra qualquer discriminação, baseadas em diferenças culturais, de classe sociais, de crenças, de etnia ou de outras características individuais.

Algumas possibilidades para a utilização dos PCN são:

Rever objetivos, conteúdos, formas de encaminhamento das atividades, expectativas de aprendizagem e maneiras de avaliar; refletir sobre a prática pedagógica, tendo em vista uma coerência com os objetivos propostos; preparar um planejamento que possa de fato orientar o trabalho em sala de aula; discutir com a equipe de trabalho as razões que levam os alunos a terem maior ou menor participação nas atividades escolares; identificar, produzir ou solicitar novos materiais que possibilitem contextos mais significativos de aprendizagem; subsidiar as discussões de temas educacionais com os pais e responsáveis (BRASIL, 1998, p. 13).

Esse documento, constitui um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. A função desse documento é a orientação e garantia da coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.

Tal como, apresenta as orientações do caderno de Introdução aos PCN:

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (BRASIL, 1998, p. 13).

Por ser um documento proposto pelo Ministério da Educação, configura-se como proposta flexível, não pode ser constituído por um modelo curricular engessado e imposto, visa ao respeito e à valorização da diversidade sociocultural brasileira, permite a autonomia de professores e equipes pedagógicas a sua adequação. Pensar o tema transversal pluralidade cultural é ir além da mera instrução da aceitação e respeito pelas diferenças, mas, incorporar situações de reflexões, articulando o saber ao fazer, e isso diz respeito às experiências cotidianas.

O professor tem a função propiciar aos alunos a vivência dessa realidade, estimular o debate, a socialização, a tolerância e o respeito concreto na sala de aula, e isso começa na convivência com seus pares, aprender valores, desenvolver atitudes de tolerância, ser solidário e sensível frente às dificuldades dos outros, entre outras atitudes fundamentais para a boa convivência.

No texto a seguir, aborda-se as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010) e a relação com a diversidade cultural no currículo escolar, metas propostas pelo Plano Nacional da Educação - PNE e a diversidade, bem como a discussão sobre a nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2016) e inclusão da cultura local no ensino.

3.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Diversidade Cultural

A Educação Básica brasileira percorre por novos caminhos curriculares, enseja um ensino interdisciplinar, a transversalidade do conhecimento. Isso mostra que a educação está em busca de alternativas formativas à realidade tão complexa que vivemos hoje, visa à reflexão de problematização a própria prática, discernindo aos sujeitos à consciência de ações para a resolução dos problemas, para a melhoria da convivência na sociedade. A Educação Básica de qualidade é um direito assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças.

O MEC publicou Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e estabelece a base nacional comum, responsável pela orientação e organização, articulação, o

desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. A necessidade da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais surgiu da constatação de que as várias modificações, como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade, deixaram as anteriores defasadas. “Estas mudanças ampliaram consideravelmente os direitos à educação das nossas crianças e adolescentes e também de todos aqueles que não tiveram oportunidade de estudar quando estavam nessa fase da vida” (BRASIL, MEC 2013, p. 4). Diante dessa nova realidade, e em busca de subsídios para a formulação de Novas Diretrizes Curriculares Nacionais, a Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação promoveu uma série de estudos, debates e audiências públicas, com a anuência e participação das entidades representativas dos dirigentes estaduais e municipais, professores e demais profissionais da educação, instituições de formação de professores, mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores da área.

As Novas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, são resultado do amplo debate e buscam prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas (BRASIL, MEC, 2013, p. 4).

As Diretrizes Gerais para Educação Básica e das suas respectivas etapas, como: a Educação Infantil, Fundamental e Média, incorporam também as diretrizes e respectivas resoluções para a Educação no Campo, a Educação Indígena, a Quilombola, para a Educação Especial, para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, bem como, as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Ambiental, a Educação em Direitos Humanos e para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana. É necessário destacar que a qualidade expressa no conjunto dessas diretrizes deve-se ao trabalho realizado pelo Conselho Nacional de Educação.

As DCN/EB nº 11/2010, vem complementar sistematização proposto pela Constituição Federal (1988), bem como contido na LDB (9394/96), esse documento legaliza a escola diante da sua função e objetivos. Neste sentido, a escola é uma instituição formal e deve seguir a base legal. A escola por ser um espaço social de formação, deverá adequar seus projetos curriculares de acordo as necessidades locais.

E fundamenta-se, conforme o seguinte.

Art. 3º O Ensino Fundamental se traduz como um direito público subjetivo de cada um e como dever do Estado e da família na sua oferta a todos. Art. 4º É dever do Estado garantir a oferta do Ensino Fundamental público, gratuito e de qualidade, sem requisito de seleção. Parágrafo único. As escolas que ministram esse ensino deverão trabalhar considerando essa etapa da educação como aquela capaz de assegurar a cada um e a todos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para o seu desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade [...] (BRASIL, MEC, 2010, p. 1).

Por ser um espaço social, também é local onde se expressam comportamentos, atitudes e conflitos, é neste sentido que os atores envolvidos no processo educativo devem perceber essa dinâmica social, e gerar ações que atendam aos fatores que permeiam o processo da formação dos sujeitos.

No que se refere à organização curricular dos estabelecimentos de ensino público e privado, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica propõem no Artigo 12, a seguinte forma:

Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos [...] (BRASIL, 2010, p. 4).

O documento fomenta Diretrizes Curriculares para Educação Básica, que possui base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino em instituições escolares públicas e privadas. A parte diversificada, exige o fomento das características regionais e locais da sociedade, da cultura local e regional, da economia e da clientela. Cabe ao Distrito, Estados e Municípios construir seus projetos curriculares a partir de suas realidades regionais e locais, tendo como base os referenciais Nacionais:

Art. 14 O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o art. 26 da Lei nº 9.394/96, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso. [...], § 2º O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (art. 26, § 4º, da Lei nº 9.394/96). § 3º A história e as culturas indígena e afro-brasileira, presentes, obrigatoriamente, nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar e, [...], assim como a História da África, deverão assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação (conforme art. 26-A da Lei nº 9.394/96, alterado pela Lei nº 11.645/2008) (BRASIL, 2010, p. 4-5).

A inclusão da história das culturas indígenas e afro-brasileira, obrigatoriamente, no conteúdo do currículo escolar, nas disciplinas do ensino da Arte, Literatura e História do Brasil, possibilitam a ampliação do leque de referências culturais à comunidade escolar e

contribuição para as mudanças das concepções de mundo, para a transformação dos conhecimentos comuns veiculados pelo currículo, para à construção de identidades plurais e solidárias. Estas questões já eram observadas por Moacir Gadotti, desde da década de 1992, em seu livro “Diversidade Cultural e Educação”, afirmava a necessidade de um Currículo que atendesse as características regionais, locais da educação.

A função educativa da escola, se fazem presentes no seu planejamento e em projetos que fomentam o processo do ensino e aprendizagem, diante da diversidade cultural local. O projeto Pedagógico Curricular da instituição educativa, devem ser construídos coletivamente com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais, e implementado nos anseios sociais, culturais e político da comunidade.

A respeito da cultura no contexto escolar, Libâneo (2001, p. 3), afirma:

O modelo democrático-participativo tem sido influenciado por uma corrente teórica que compreende a organização escolar como cultura. Esta corrente afirma que a escola não é uma estrutura totalmente objetiva, mensurável, independente das pessoas, ao contrário, ela depende muito das experiências subjetivas das pessoas e de suas interações sociais, ou seja, dos significados que as pessoas dão às coisas enquanto significados socialmente produzidos e mantidos. Em outras palavras, dizer que a organização é uma cultura significa que ela é construída pelos seus próprios membros.

Segundo o autor, a escola é um espaço de pluralidade social, complexa, simbólica e de conteúdos culturais diversificados. Por isso, a escola precisa ter o cuidado de não considerar as pessoas como todas iguais, e excluí-las. Cabe aos gestores, docentes e comunidade escolar a construção dos projetos pedagógicos em que todos sejam incluídos no processo ensino aprendizagem. A inclusão das culturas negadas, a cultura (afro-brasileira e a indígena), bem como as questões de gênero, sexo, etnia, camponeses, ribeirinhos, precisam ser consideradas nos currículos das escolas. Essa dinâmica é refletida por Gomes (2012, p. 4), que aponta:

Esse processo atinge os currículos que, cada vez mais são inquiridos a mudar, [...], cursos de formação de professores e para as escolas no que se refere ao currículo[...], com a realidade sócio cultural brasileira, articulando conhecimento científico e os outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais.

Essa temática é recorrente nas duas últimas décadas, e fazem ênfase a um currículo que visa ao respeito pelo outro, tolerância às diversas culturas, inclusão social, escolar e inclusão de pessoas deficientes com necessidades especiais educacionais. Compreende-se que a prática docente abrange o trabalho pedagógico, social e político, e vai além da transmissão de conteúdos disciplinares.

Quanto ao currículo colonizador, foi constituído historicamente pelas classes dominantes desde o período colonial brasileiro, negando a voz às culturas consideradas

inferiores à da classe dominante. A proposta curricular multicultural, defendida pelas correntes críticas, são práticas de ensino emancipatórias, que despertam a capacidades de o indivíduo interpretar o mundo, relacionando aos conhecimentos científicos com o conhecimento da vida do real, promovendo práticas de cidadania e o respeito pleno pelo outro.

Outro documento que focaliza a inclusão da diversidade cultural no ensino escolar, o Plano Nacional de Educação – PNE¹³. O PNE é um documento com diretrizes para políticas públicas de educação para o período de 2011 a 2020. O projeto original saiu dos debates ocorridos na Conferência Nacional de Educação – CONAE (2010), com o intuito de substituir o primeiro plano (2001-2010). Em 15 de dezembro de 2010, o Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (nº 8.035/10), foi enviado ao Congresso pelo governo federal. Durante dois anos em tramitação na Câmara, o PNE sofreu mais de 3 mil emendas. O texto foi aprovado no Senado em 17 de dezembro de 2013, devido as alterações, voltou para a Câmara dos Deputados o texto-base foi aprovado, em 28 e depois foi sancionado pela presidente Dilma Rousseff.

O texto contextualiza as 20 metas nacionais¹⁴ com uma análise específica, mostrando suas inter-relações com a política pública mais ampla, e um quadro com sugestões para aprofundamento da temática. Além disso, traz as concepções e proposições da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) para a construção de planos de educação como políticas de Estado, recuperando deliberações desse evento que se articulam especialmente ao esforço de implementação de um novo PNE e à instituição do SNE como processos fundamentais à melhoria e organicidade da educação nacional (BRASIL, MEC, 2014, p. 8).

A elaboração de um plano de educação não pode prescindir a incorporação dos princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de

¹³Aprovado o Plano Nacional de Educação, uma das tarefas mais urgentes e necessárias é a instituição do Sistema Nacional de Educação. A Lei nº 13.005/2014 estabelece em seu art. 13 que **"o poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação"**. A Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase), criada pelo MEC para estimular a cooperação federativa e desenvolver ações para a instituição do SNE, trabalhou fortemente o tema, em intenso diálogo com a comunidade educacional. Com a construção de acordos sucessivos e diálogo contínuo, o MEC apresenta para discussão a proposta de projeto de lei complementar que regulamenta o parágrafo único do art. 23 da Constituição, institui o Sistema Nacional de Educação e fixa normas da cooperação federativa entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, entre os estados e os seus municípios e entre os municípios (PLP SNE). Ele dialoga com a proposta apresentada pelo Fórum Nacional de Educação, denominada "O Sistema Nacional de Educação – Documento Propositivo para o debate ampliado" elaborado a partir do debate do PLP nº 413/2014 em tramitação no Congresso Nacional BRASIL, PNE (2014).

¹⁴ Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação BRASIL (2014).

milhares de pessoas todos os dias. O PNE foi elaborado com esses compromissos, largamente debatidos e apontados como estratégicos pela sociedade na CONAE (2010), os quais foram aprimorados na interação com o Congresso Nacional. “Há metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais” (BRASIL, MEC 2014, p. 9). Essa mudança, condicionou para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, os planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O PNE também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Portanto, o PNE deve ser a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução.

A Meta 7 do PNE (2014) propõe a educação escolar deve atingir, ao final da década, as seguintes médias nacionais para o IDEB; Anos iniciais do ensino fundamental até 2017, IDEB 5,5, em 2019, IDEB 5,7, e ao final da década 2021, IDEB 6,0. A meta 7, propõe Estratégias para se alcançar o IDEB, uma delas está voltada para a diversidade cultural, a estratégia 7.16 e 7.17 estabelece garantia do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, nos termos da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 (BRASIL 2009). O PNE estabelece as ações por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e com a sociedade civil em geral. Ampliação da educação escolar do campo, quilombola e indígena a partir de uma visão articulada ao desenvolvimento sustentável e à preservação da identidade cultural (BRASIL, 2009).

Todos os documentos que legalizam a educação brasileira têm como referência a importância e obrigatoriedade da diversidade cultural no currículo de ensino nos diversos níveis e modalidades. Essas tendências, ocorrem a partir da diversidade regionais, socioculturais que o país apresenta. A miscigenação cultural ocorre desde a constituição do Brasil, iniciado pelos processos de colonização, onde vieram para este continente, diversos povos e culturas.

No que se refere às diretrizes curriculares, ressaltamos atualmente o MEC, efetua a Mobilização Nacional pela Nova Educação Básica¹⁵, propôs uma consulta à sociedade, objetivando a disseminação das novas diretrizes curriculares para a educação Básica,

¹⁵ Mobilização Nacional Pela Nova Educação Básica, uma consulta à sociedade BRASIL, MEC (2016).

elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE e homologadas pelo Ministério da Educação e Cultura. Assim, pretende ouvir diferentes segmentos sociais a respeito do tema, com o intuito do aperfeiçoamento das referidas diretrizes e convocação da sociedade para zelar pela sua observância.

O MEC (2016), concebe as diretrizes curriculares dos estados federativos, de dimensões continentais e grande diversidade regional como o Brasil não comportam um currículo nacional obrigatório na forma de conteúdo ou disciplinas a serem ensinadas com cargas horárias nacionalmente definidas. As diretrizes não configuram um currículo único ou mínimo segundo a concepção tradicional, mas identificam as competências a serem desenvolvidas por todos os alunos da educação básica deslocando, do ensino para a aprendizagem, o foco das normas nacionais. Na realização desse deslocamento, o CNE flexibiliza os conteúdos como meios e busca unidade e consenso nacional em torno dos resultados da escolarização.

O MEC propõe a consulta pública para:

Redefine-se com esse movimento o pacto federativo na área educacional. A União, pelo trabalho do Conselho homologado pelo Ministério da Educação, traça diretrizes amplas e flexíveis, mas obrigatórias. Já os planos curriculares com conteúdo ou disciplinas específicas e suas respectivas cargas horárias, métodos de ensino, formas de avaliação, são competência e responsabilidade dos sistemas de ensino estaduais e municipais, das escolas públicas e privadas, das comunidades educativas (BRASIL, 2010, p. 2).

Com isso, é possível a garantia da unidade em torno do que os alunos devem aprender e contemplar a diversidade na escolha dos conteúdos e métodos de ensino, de acordo com as necessidades e características de diferentes regiões e alunados. Afirma que a consulta pública, se faz tomando como ponto de partida algumas perguntas decisivas, que foram respondidas pelos consultados, sob a ótica da sua área de atuação profissional, social ou política.

- O que se considera indispensável que todos os alunos aprendam ao longo de sua escolarização no ensino fundamental e médio?
- No relacionamento com os concluintes da educação básica, o que se espera em termos de preparo para a cidadania e o trabalho?
- As competências definidas nas diretrizes curriculares nacionais e os objetivos de aprendizagem sinalizados para a educação básica, estão de acordo com as expectativas e demandas da sociedade brasileira neste início de século?
- Que críticas, comentários ou contribuições teriam os distintos grupos ou setores sociais consultados a oferecer, para tornar mais claras, pertinentes, relevantes e adequadas, as competências definidas para a educação básica e para a educação profissional de nível técnico?" (BRASIL, 2010, p. 3).

Reiterando, o reconhecimento de que a melhor qualidade da educação básica brasileira, não depende só de boas normas, mas de sua aplicação, o CNE afirma, no entanto, que o conhecimento das normas curriculares e a participação de todos os atores sociais no seu

aprimoramento são oportunas e decisivas no momento. Assim o MEC com a Mobilização Nacional Pela Nova Educação Básica teve o objetivo de:

1. Submeter as diretrizes curriculares da educação básica a diferentes segmentos sociais a fim de avaliar se as competências e objetivos de aprendizagem propostos correspondem às expectativas e necessidades educacionais da sociedade brasileira, vistas na perspectiva de cada segmento social.
2. Receber críticas, contribuições, sugestões e recomendações para aprimoramento das diretrizes e de suas políticas de implementação.
3. Ajuizar as contribuições pertinentes e incorporá-las nas diretrizes curriculares e apresentá-las a grupos de professores-consultores especializados para validação técnica.
4. Divulgar em teleconferência nacional para o público educacional e para todos os interessados os resultados finais em forma de recomendações [...] (BRASIL, 2010, p. 3-4).

O MEC propôs etapas e metodologias para a consulta pública, com devida participação de diversas entidades, principalmente instituições de educação, bem como, professores e comunidade escolar.

Após todo o processo da “consulta pública”, para a nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC, a primeira versão foi aprovada em 2015. A segunda versão, se encontra a disposição no site do MEC¹⁶. Segundo o MEC, o presente documento, fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral, apresenta os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que orientam a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização:

A Base Nacional Comum Curricular é uma exigência colocada para o sistema educacional brasileiro pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996; 2013), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2009) e pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), e deve se constituir como um avanço na construção da qualidade da educação (BRASIL, 2016, p. 24).

O Ministério da Educação informa que a BNCC, dá direção a um projeto de nação e a formação humana integral e uma educação de qualidade social. Em consonância com seu papel de coordenação da política nacional de Educação Básica, o MEC desencadeou um amplo processo de discussão da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica.

Assim, o documento propõe:

A BNCC, cuja finalidade é orientar os sistemas na elaboração de suas propostas curriculares, tem como fundamento o direito a aprendizagem e ao desenvolvimento, em conformidade com o que preceituam o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2016, p. 24).

Dessa forma, a prática pedagógica do professor, diante das mudanças que os currículos vêm sofrendo, parte do universo que envolve a cultura nacional a cultura do

¹⁶ Ministério da Educação, Base Nacional Comum Curricular Proposta Preliminar, segunda versão revista. Abril, 2016 BRASIL, BNCC (2016).

professor e do educando, a temporalidade, o momento real, e as experiências vividas pelos sujeitos envolvidos.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd¹⁷(2014), em conjunto com outras entidades educacionais, se posicionou publicamente de forma contrária da forma como o MEC propôs a consulta pública para a estruturação da BNCC. A ANPEd (2014), informa que o MEC deveria no lugar da realização de um amplo debate público sobre tema tão importante para professores, gestores e estudantes das escolas públicas brasileiras, optou-se pela escuta de especialistas convidados.

A presidente da Associação ponderou nas duas audiências, a discordância da entidade, com a concepção e a metodologia de trabalho definida para a temática pelo Secretário da SEB, tendo em vista que reduzia a concepção de currículo à lista de objetivos e não considerava as discussões que há dois anos já vinham sendo feitas sob coordenação do MEC, a qual pautava a concretização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (com todas as diretrizes que se desdobraram para as etapas e modalidades) e não retomava o documento em debate sobre os direitos de aprendizagem.

A construção da Base Nacional Comum traz impactos para o planejamento das escolas, a formação inicial dos docentes, o sistema de avaliação e os materiais didáticos, configurando-se como um espaço de disputa com diferentes interpretações.

Postulamos, que durante anos, o Brasil vem discutindo essa questão importante da educação brasileira, da pertinência de não configuração de um currículo único nacional. Em outros países essas questões são mais simples, o currículo pode ser em nível de país ou estado. Há um primeiro nível de concretização e depois as escolas moldam conforme características e necessidades de aprendizagens dos alunos.

No Brasil, a LDB (9394/1996) deixa claro que compete a União, Estados e Municípios a definição dos conteúdos mínimos e comuns no currículo escolar. A LDB foi responsável pela elaboração das diretrizes. O Conselho Nacional Educação – CNE organizou o currículo básico do ensino fundamental e ensino médio no final da década de 90, os parâmetros curriculares foram criados para conciliarem um debate sobre o que deveria ter no currículo comum, num país com ampla diversidade cultural.

¹⁷ As discussões sobre a Base Nacional Comum vêm sendo disparadoras de diferentes reflexões na compreensão de políticas curriculares para as escolas brasileiras, particularmente em tensões sobre conhecimentos comuns, diversificação curricular, cotidiano escolar, autonomia, avaliação, entre outras. A ANPEd abriu em seu fórum na internet espaço para compartilhar informes sobre os eventos, discutir documentos de base e construir propostas coletivas BRASIL (2014). É possível acessar o fórum no seguinte endereço: <http://www.anped.org.br/forum/>.

A nova BNCC (2016) gera algumas questões que precisam ser refletidas, principalmente sobre as avaliações de grande escala que ocorrem pelo INEP, Estados e Municípios, tais como: (Provinha Brasil; ANA¹⁸) e em Rondônia (SAERO¹⁹). Essas avaliações são moldadas por um currículo único, por uma matriz de referência, as escolas passam, então ao ensino daquilo que vai ser cobrado na prova, é o que acontece em muitas escolas, aplicam simulados bimestralmente, preparação dos alunos para as avaliações externas.

Diante destes questionamentos, a construção da Base Nacional Comum Curricular – BNCC pode ser um caminho para mudança dessa realidade, uma vez que a questão curricular deve ser contínua como uma política pública. Esses processos devem ser articulados em outras políticas públicas, em particular na política de formação docente cursos de licenciaturas, onde o debate sobre currículos precisa ser engajado. Essa discussão precisa ser efetiva na escola, na formação continuada dos docentes e no projeto curricular.

A partir da nova estrutura da BNCC, o currículo na escola será muito mais minucioso, isso porque deve-se repensar todo o ensino fundamental e médio e trajetórias que os alunos irão percorrer. A escola deverá reorganizar o ano letivo, terá uma estrutura muito própria. Em primeiro lugar, é preciso que os professores e equipe da escola tenham muito clareza dos objetivos da aprendizagem das crianças, jovens e adultos. Reflexões sobre que modelo de escola querem de fato e o que os alunos deverá aprender, qual recursos precisam ter na sala de aula. Esses replanejamentos é o currículo real, refletir sobre o que as crianças estão mostrando em suas aprendizagens, isso tem que ser repensado cotidianamente pelos professores. O currículo real não pode ficar na dependência de um trabalho isolado. A cultura escolar mostra-se um trabalho muito solitário entre os professores, muitas vezes os professores não articulam ou divulgam as experiências da prática, não compartilham as dificuldades com os alunos. É preciso que se transforme as escolas em espaço de estudo e debate curricular para que os professores se sintam mais responsáveis com as coisas que as crianças possam

¹⁸Os resultados coletados em 2013 permitiram testar os instrumentos e construir a linha de base para análises posteriores. As proficiências em Leitura e Matemática obtidas com a ANA 2014 estão na mesma escala construída em 2013 e fornecem um diagnóstico da alfabetização dos alunos do terceiro ano do ensino fundamental BRASIL (2016).

¹⁹ Resultados gerais de participação e proficiência dos estudantes obtidos Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia (SAERO) em 2012 por escola, na rede estadual de ensino, para as etapas de escolaridade e áreas do conhecimento avaliadas. Com os resultados gerados pela Avaliação, as instâncias gestoras mais elevadas podem planejar a execução de políticas públicas, criar metas de qualidade e equidade educacionais, promover mecanismos de formação continuada e implementar medidas de responsabilização SAERO (2012).

aprender melhor. Diante da realidade que a educação vem abarcando, a formação docente deverá passar por reestruturação, pois o currículo sofre interferências de referências teóricas e sociais constantemente.

Neste estudo, os autores abordados discutem que o currículo cada vez mais exige mudanças de acordo com as trajetórias históricas da sociedade, partindo do modelo de sociedade que se pretende construir. Para isso, é preciso que os gestores, professores e sociedade estejam conscientes dessa necessidade, as universidades também estão inseridas nesse processo, pois participam da formação de professores que futuramente atuarão nas escolas.

Os currículos precisam de reformulação, não somente a partir de interesses políticos de Estado, com propostas distanciadas das realidades regionais, projetos educacionais que visam à concorrência, o individualismo com o foco conteudista, como sempre foram a proposta de governo, mas deve ocorrer em conjunto com os diversos setores da sociedade, assim esperamos que realmente a nova BNCC venham atender as necessidades educacionais na escola pública.

A seguir, discute-se o Referencial Curricular do Estado de Rondônia (2013) e diversidade cultural local, e caracterização da cultura regional a partir de pesquisadores locais.

3.5 Referencial Curricular do Estado de Rondônia e Cultura Local

A formação cultural do Estado de Rondônia teve como características principais, as emigrações de estrangeiros, como migrações de pessoas vindas de Estados do Nordeste e Sul brasileiro; fatos que ocorreram principalmente pelo incentivo do extrativismo da Seringa (borracha extraída do látex de uma árvore chamada Seringueira). E mais tarde o fenômeno ainda permanece pela extração do ouro, e outros minerais como cassiterita. Deu-se assim o início da ocupação desta região que mais tarde se torna o Estado de Rondônia.

Em relação à formação de Rondônia como Estado legal, Velanga (2010, p. 3) afirma:

O Estado de Rondônia teve sua origem em 1943 com a criação dos territórios federais, no Governo Getúlio Vargas, que criou o Território do Guaporé na região do Alto Madeira. Na época, este foi dividido em apenas dois municípios: Porto Velho, então pertencente ao Estado do Amazonas, e Guajará-Mirim, que pertencia ao Estado do Mato Grosso. Em 1956, o nome do território foi mudado para “Rondônia”, homenagem ao sertanista Marechal Cândido Rondon, sendo elevado à condição de Estado apenas em 1981. O Estado de Rondônia integra hoje 52 municípios, distribuídos ao longo da BR 364 e adjacências; possui uma área de 243.044 km² e conta atualmente com uma população aproximada de 2 milhões de habitantes, com vistas ao seu franco desenvolvimento, considerando as últimas investidas econômicas nacionais e multinacionais a partir da construção do complexo energético do Rio Madeira.

A história da formação do Estado de Rondônia existiu por uma complexidade muito grande na sua divisão regional, e isso ocorreu também na formação cultural, devido ao grande contingente de diversidade cultural, e econômica muito ampla naquele período. Só a partir da década de 1980 que Rondônia se firmou legalmente no campo político, geográfico e social como Estado.

As migrações excessivas vêm ocorrendo desde os primeiros períodos em que o Governo Federal incentiva migração de pessoas de estados brasileiros, como de outros países devido à construção da chamada Mad Maria, a Estrada de Ferro Madeira Mamoré na década de 1912 mais precisamente. E, décadas depois, outras levas migratórias se sucederiam devido às promessas governamentais do chamado Eldorado, terras em abundância, extrativismo da borracha como a mineração.

Rondônia passou por vários períodos migratórios, esses fenômenos aconteceram, pelos projetos governamentais brasileiros, desde o Império. Essas explorações sempre tiveram o foco a natureza incluindo todos seus recursos hídricos e biodiversidade. Na criação desses projetos, não levava-se em consideração, a vida humana, à natureza, visava principalmente ao desenvolvimento econômico e político.

A respeito da colonização em Rondônia a partir da década de 1980, de acordo com Velanga (2003), naquele período não foi fácil para as pessoas que para cá migraram em busca de melhores condições de vida:

A autora aponta que:

As levas migratórias sucessivas, no passado remoto e recente, têm proporcionado inúmeros problemas de ambientação geográfica e social não somente dos homens e mulheres amazônicas, mas o/a migrante e imigrante, que têm dado corpo e sustentação ao estado emergente, [...]. Assim, os ciclos econômicos sucessivos têm atraído sazonalmente o migrante, que são trazidos à guisa de seus sonhos pessoais, familiares e coletivos, o que se intensificou especialmente na época da colonização dirigida, nas décadas de 1980 e 1990, com a criação do estado oficial (1981) e a ocupação dos espaços geográficos por famílias em pequenas e médias propriedades. O sonho prometido, o “eldorado” foi provocado, portanto, pela promessa de distribuição de terras, incentivos e insumos, o que foi, progressivamente, constituindo-se quicá em um pesadelo para muitos (VELANGA, 2003, p. 2).

Muitos saíram de sua terra natal, deixando muitas vezes seus familiares, na esperança de voltarem com a riqueza, ou até mesmo poder trazê-los mais tarde, foi o sonho de muitas pessoas e esperança de dias melhores no novo espaço.

Cemin (2006, p. 2) expressa as questões políticas que impulsionaram o fenômeno da colonização em Rondônia, afirma que “a colonização de novas terras configura processo social de “controle do espaço” e de “controle dos homens”, por meio de dispositivos de

“seleção” que produzem sistematicamente a exclusão”. Segundo a autora a colonização é justificada por dois processos realizados por práticas das classes dominantes principalmente no período de expansão dos Estados brasileiros no Norte do país. Primeiro o de dominação do “homem”, sem consideração de sua história, cultura, laços familiares, condição físicas de saúde. A autora aponta a dominação dos “espaços geográficos” naturais, a severa exploração dos recursos sem a discriminação de preservar a biodiversidade como a flora a fauna, ou de mantê-las conservadas para gerações futuras.

O cenário da diversidade cultural local está em torno também da Universidade Federal de Rondônia e seus multi campi, distribuídos nos municípios em Rondônia. Como estas instituições organizam seus Projetos Pedagógicos Curriculares de formação de professores, que irão atuar em escolas após sua formação? Pesquisas são desenvolvidas pelos membros da Universidade Federal de Rondônia em comunidades tradicionais ribeirinhas, indígenas, quilombolas, haitianos, e bolivianos, porém, poucas são divulgadas para a comunidade local.

Pesquisadores, tais como: Amaral e Nenevé (2012) discutem linguagem e cultura de comunidades ribeirinhas; Velinga (2003) discute o currículo na perspectiva multicultural crítico no Estado de Rondônia; Teixeira e Pinto (2013), que tratam da história e linguagem de comunidades remanescente quilombola do Vale do Guaporé.

É relevante a identificação das presenças culturais que vem se estabelecendo em Rondônia, desde o período colonial. Os autores que ora fazem ênfase em pesquisas identificando essas presenças culturais, são pesquisadores que fazem parte do corpo docente da mesma Universidade desta pesquisa. A Universidade Federal de Rondônia no campo de pesquisas locais possui vasto desenvolvimento, mas o currículo de alguns cursos de formação pouco utilizam desses estudos.

A realidade rondoniense no que concerne a cultural local, não é diferente de outros Estados brasileiros. A política pública de educação deve respeitar e incluir a diversidade cultural no currículo escolar de tal forma, para que não seja excluído da memória e modo de vida, raízes culturais presentes na cultura brasileira, para as gerações futuras.

Os pesquisadores Teixeira e Pinto (2013, p. 10) apontam em seus estudos que, “além da população negra, a sociedade do Vale do Guaporé, região que faz parte do Estado de Rondônia, foi composta por nordestinos, índios, mestiços, europeus e outras populações”. Afirma ainda:

O Vale do Guaporé foi constituído por inúmeros falares, consequência do processo de miscigenação ocorrido entre os habitantes que o colonizaram. Nessa perspectiva, histórica e geográfica, os elementos linguísticos são constituídos pela

multiculturalidade, formando um ecossistema linguístico favorável ao contato de línguas [...] Esse cenário marcado pelo contato de línguas influenciou a linguagem da população guaporense. Assim, nesse ambiente marcado pelo multilinguístico, os escravos africanos assimilaram traços linguísticos indígenas, espanhóis e portugueses entre outros (TEIXEIRA; PINTO 2013, p. 12).

O Vale do Guaporé foi formado por um grande contingente de comunidades indígenas, quilombolas, emigrantes e migrantes. Observa-se aí uma variedade de culturas, e sua riqueza deve ser consideradas, para que não sejam esquecidas. O Estado de Rondônia, principalmente o Município de Porto Velho foi marcado por esse cenário com diversidades de culturas.

Rondônia possui um contingente expressivo de comunidades remanescente quilombola, o Referencial Curricular Estadual (2013) do Estado de Rondônia, orienta a perspectiva curricular e práticas que atendem a diversidade na formação humana. O documento propõe a educação escolar para as comunidades Quilombolas em todo o Estado. Essa modalidade é contemplada na Resolução nº 4 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais, em seu artigo 41, versa:

A educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étno-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural (BRASIL, 2013, p. 265).

O referido documento afirma que o objetivo da Educação Escolar Quilombolas e a oferta de políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de Ações Afirmativas, voltadas para educação dos negros, oferecendo garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro. O Estado de Rondônia é uma região com uma diversidade cultural muito ampla, por estar localizado na Região Norte do Brasil fazendo fronteiras com os Estados: Mato Grosso, Acre Amazônia, bem como faz fronteira com a Bolívia.

Rondônia possui sete comunidades Quilombola, distribuída em todo o Estado: Comunidade Quilombola de Jesus, localizada a 116 KM do município de São Miguel do Guaporé; Comunidade Quilombola de Santa Fé, localizada a 8 KM do município de Costa Marques; Comunidade Quilombola de Forte Príncipe da Beira, uma das mais expressivas comunidades, está localizada a 27 KM do município de Costa Marques; Comunidade Quilombola de Pedras Negras, um dos mais antigos núcleos de ocupação colonial do Vale do Guaporé, está localizada a 380 KM do Município de São Francisco do Guaporé; Comunidade Quilombola de Santo Antônio do Guaporé, está localizada a 80 KM do município de São

Francisco do Guaporé; Comunidade Quilombola de Rolim de Moura do Guaporé, está localizada no município de Alta Floresta; Comunidade Quilombola de Laranjeiras, está localizada no Vale do Guaporé, pertence ao município de Pimenteira.

Consta no Referencial Curricular Estadual (2013, p. 266), que o “atendimento educacional a essas comunidades é realizado pela Secretaria de Estado da Educação na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, com cursos Telensino e Modular, e Exames Gerais”.

A educação Escolar Quilombola é fundamentada, nas seguintes legislação: Parecer CNE/CP003/2004 – regulamenta a alteração da lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica. Resolução CNE/CP/DF nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. O Parecer CNE/CEB 07/2010 e Resolução CNE/CEB 04/2010 – que instituem as Diretrizes Curriculares Gerais para Educação Básica – inclusão da Educação escolar quilombola como modalidade da educação básica. Os documentos citados, regulamenta a Educação Escolar Quilombola, nos sistemas de ensino e deve ser consolidado em nível nacional, seguir orientações curriculares gerais da Educação Básica e, ao mesmo tempo, ser garantido a especificidade das vivências, realidades e história das comunidades quilombolas do país.

O Referencial Curricular do Estado de Rondônia (2013, p. 268), fomenta a educação Escolar Indígena, com base legal na Constituição Federal de 1988, Artigo 231, versa: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo a União demarca-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

A LDB (9394/96) garante o direito à Educação Escolar Indígena intercultural, diferenciada, bilíngue/multilíngue e comunitária. Os artigos 78 e 79, versam sobre o dever do Estado o oferecimento de uma educação escolar que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena. Assim, o Estado garantirá a oferta da Educação Básica em conformidade com a Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 que determina ao Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento a cultura e de assistência aos indígenas.

A Resolução DCN/EB nº 04/2010 define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, no Artigo 13, já citado. Cabe às instituições que organizam a educação escolar, garantir às comunidades, seja indígena, quilombola, e demais níveis e

modalidades o direito de um currículo que atenda a especificidade cultural das comunidades, conforme orientam as legislações.

Os autores a seguir, apresentam a presença de migrantes chamados barbadianos, vindos do Caribe, também estimulados pelas forças de trabalho abundante no século XIX, remanescentes dessas comunidades permanecem até hoje em nosso estado, e sua cultura ainda viva:

Grande número de migrantes nordestinos se aloja nessa região, junto aos barbadianos que para cá vieram em decorrência da oferta de trabalho na Estrada de Ferro. Em Porto Velho eram chamados de barbadianos não apenas aos naturais daquela ilha, mas genericamente a todos os migrantes do Caribe. Alguns desses migrantes barbadianos praticavam uma ritualista chamada pelos antigos moradores de mandinga e, a partir deste, é que darão forma e origem aos primeiros cultos na região, sincretizado com pajelança e, além de ser fortemente influenciado pelo ambiente místico da floresta, unificado com as práticas africanas presentes no tambor de mina (LIMA e FONSECA, 2011, p. 5).

No currículo escolar, pouco se percebe, traços dessas culturas. Todas as culturas têm participação na formação cultural no Estado de Rondônia. Nesse sentido, os currículos negam algumas culturas, minoritárias pelos olhares dos dominantes.

Desde as décadas de 1990, há documentos oficiais, no campo das políticas públicas educacionais para a inclusão da diversidade cultural nas práticas escolares, respeitando as características regionais. Os professores e gestores necessitam de conhecimentos sobre estas questões, que concerne sobre o conceito de cultura, para que as adequações do currículo sejam efetivadas. Cada povo possui uma cultura, e são diferentes, por que os seres humanos também são diferentes. Assim sendo, a diversidade cultural precisa ser considerada no contexto do currículo das escolas, são elementos que configuram o ensino do conteúdo, próximo a realidade simbólica dos sujeitos.

As políticas públicas seguem ainda muito tímidas diante do multiculturalismo existente em Rondônia. Este trabalho, busca reflexões dos modos como as instituições de ensino foco dessa pesquisa, com seus principais atores, desenvolvem ações pedagógicas, sobre as diferenças culturais da comunidade local. Entende-se, que as escolas pesquisadas, precisam rever os projetos políticos pedagógicos, com um olhar à diversidade cultural local e as mais distantes, para a promoção da inclusão das culturas minoritárias no currículo.

Rondônia, também faz fronteira com a Bolívia, assim, é comum encontrar nas escolas no município de Porto Velho, municípios próximos da fronteira, emigrantes bolivianos. Diante desta realidade, a necessidade da inclusão de uma língua estrangeira de origem espanhola, para que seja possível aos brasileiros e bolivianos a comunicação entre si, nessa realidade multilinguista que é a Amazônia.

Fonseca (2011, p. 3), verifica essas características culturais entre os dois países, apresentam que:

É com a Bolívia que o Brasil possui sua maior fronteira, que se estende por 3.423 quilômetros. É muita história nessa fronteira. Se considerarmos apenas duas áreas que hoje compartilham essa fronteira: o estado de Rondônia, no Brasil e o Departamento do Beni, na Bolívia, observará uma dinâmica histórica que teve seus ritmos próprios, embora ambas colonizadas (ou neocolonizadas, pois já haviam sido colonizadas antes pelos nativos primevos), intensivamente apenas a partir da segunda metade do século XIX com o chamado I Ciclo da Borracha.

O currículo nacional, pouco faz referência às culturas “estrangeiras”, países que fazem fronteira com os estados brasileiros, dificultando o bom relacionamento com essas pessoas tão próximas de nós, e ao mesmo tempo distanciadas pela questão cultural. A esse fato, julgamos importante a inclusão das culturas locais e de fronteiras no currículo nacional, em cursos de formação de professores, para que as diferenças culturais sejam elementos de aproximação, convivência, aceitação e trocas de saberes.

O fenômeno migratório ressentido em Rondônia ocorreu com a vinda de haitianos e demais populações desde 2003, pela oportunidade de emprego oferecida pelas construções das duas hidrelétricas; a do Rio Madeira em Porto Velho e a de Jirau no Município de Jaci Paraná. Porém, após o término dessas construções, muitas pessoas ainda ficaram em Porto Velho.

Cotinguiba e Pimentel (2013, p. 2) apresentam:

Historicamente a cidade de Porto Velho é marcada desde a sua formação pela característica plural do ponto de vista étnico; contando com a presença estrangeira na sua formação, especialmente quando da construção da estrada de ferro Madeira-Mamoré, que congregou a presença de dezenas de nacionalidades, juntamente com migrantes brasileiros de vários estados.

Rondônia possui cinquenta e dois (52) municípios distribuídos em suas dimensões geográficas e o equivalente de 243.044 km², população aproximada de dois milhões de habitantes (Velanga, 2010). Observa-se em Rondônia, e especificamente o Município de Porto Velho, aumenta cada vez mais sua população. Essa realidade, ocorreu pela busca incessante de empregos, que atualmente as obras concluídas quase por completo, mas ficou um contingente muito expressivo de pessoas em Porto Velho.

Na pesquisa apresentada pelos Professores da UNIR, Cotinguiba e Pimentel (2013, p. 2) apontam que:

Com uma população estimada em cerca de 410.520 habitantes de acordo com o censo de 2010, a cidade passou por um crescimento populacional sem acompanhar o ritmo no que tange às políticas públicas concernentes à segurança pública, saneamento básico, saúde, trânsito, moradia, infraestrutura e políticas sociais e culturais. Enfim, cresceu economicamente e decresceu, em muitos aspectos, do ponto de vista social, pois o abandono político é patente, como acontece com o patrimônio histórico, saneamento básico etc. Ademais, cabe ressaltar que o estado de

Rondônia é uma área limítrofe, com uma extensa fronteira com a Bolívia, tanto por terra como por água, com dois grandes rios, o Madeira e o Mamoré, ou seja, uma região que apresenta um grande potencial para o trânsito de pessoas de um país para outro, assim como mercadorias.

A partir desse período as emigrações de haitianos, aconteceram no Estado, principalmente pela catástrofe ocorrido no Haiti em 2010, é a partir daí que Rondônia e o Estado do Acre, tornam-se, foco de migração por oferecer acolhimento e empregos a essas pessoas.

Desde 2010 os estados do Acre e Amazonas se tornaram os lugares que os primeiros haitianos conheceram o Brasil. Num primeiro momento, a fama brasileira de um povo acolhedor foi colocada em prática. Padres, freiras e leigos das comunidades católicas locais providenciaram alojamentos, alimentos e acolhimento. Em pouco tempo o limite da capacidade das potencialidades das pessoas de boa vontade excedeu e foi preciso entrar em ação o Estado (COTINGUIBA; PIMENTEL, 2013, p. 2).

Rondônia passa por movimentos migratórios que envolvem vários fatores que necessita de reflexão. Essas populações ao virem de seus países trazem consigo um arsenal cultural típico de sua região, tais como: múltiplas linguagens, religião, costumes, modo de vida, etc.

Ao chegar ao novo território, às pessoas deverão ser instaladas conforme suas necessidades, como moradia, assistência à saúde, escolas, profissionalização e demais necessidades. Diante desta questão, as políticas públicas de Estado, não tem dado atenção a estas questões, recebem as pessoas vindas de outros estados ou país, sem garantir sua inclusão na comunidade.

Martins (2013, p.11), informa:

A crença em um suposto monolinguismo dominante no país desconsidera comunidades linguísticas minoritárias tais como as indígenas, os imigrantes, os surdos e outras, bem como as diversas variedades que se inter-relacionam de maneira nem sempre simples ou pacífica.

Em Rondônia, verifica-se um grande contingente de pessoas de culturas tão diferentes, bem como a linguagem e modo de vida, e esta realidade deve ser considerada pelos atores responsável pela a educação. Assim sendo, o currículo escolar e as práticas pedagógicas deve ser inquirida, a adaptação à diversidade cultural, para que o ensino não seja excludente e discriminatório dos sujeitos.

A respeito disso, Cotinguiba e Pimentel (2013, p. 3) dizem:

Porto Velho foi por indicação obtida no Acre com pessoas do governo local, que lhes informou ter emprego nos canteiros de obra das hidrelétricas em construção no Rio Madeira, Santo Antônio e Jirau. A migração haitiana para o Brasil não pode ser explicada por meio de um único fator motivador. Trata-se de um acontecimento em que as respostas são múltiplas e estão diretamente relacionadas com o processo

histórico de formação da sociedade haitiana nas perspectivas da cultura, da economia, da política interna e externa.

Essas pessoas, deparam-se, com comportamentos e linguagens tão diferentes das suas raízes, levará tempo para se adequarem a essa nova realidade cultural, com modos, costumes e linguagem diferentes de suas origens culturais. Martins (2013, p. 32) diz que “desde fevereiro de 2011, com a chegada do primeiro grupo, já passaram por Porto Velho mais de 1600 haitianos, destes ainda vivem aqui cerca de 1200, o restante migrou para outros estados brasileiros. ”

O Estado deveria ampliar políticas públicas de inclusão cultural, considerando o fato de que os haitianos podem ficar aqui por um longo tempo, e reconstruírem suas vidas neste país. Diante dessa realidade, as escolas deverão preparar o currículo, para essa nova demanda.

A Universidade Federal de Rondônia desenvolveu ações contribuindo na inclusão social dos haitianos, os autores pesquisadores desta instituição diz que:

A Universidade Federal de Rondônia – UNIR oferece um curso de português para os haitianos, por meio de um projeto de extensão universitária, em que estudantes de Letras, coordenados por uma linguista e um antropólogo (os autores desse relato), têm a oportunidade de vivenciar a experiência da sala de aula como uma forma de estágio; além da possibilidade de fazerem pesquisa e, acima de tudo, poder conviver de perto com os imigrantes e experimentar, na prática, a alteridade. O curso tem como objetivo oferecer, além das aulas de português, noções sobre a cultura brasileira, leis trabalhistas, geografia, economia, além da possibilidade de ensino de francês pelos haitianos, que até o momento foi realizado apenas um curso dessa natureza (COTINGUIBA; PIMENTEL, 2013, p. 5).

Os registros históricos apontam que o Estado de Rondônia foi construído por uma diversidade cultural nacional e internacional desde o período colonial. Esses movimentos migratórios envolveram pessoas, culturas, políticas de Estado Nacional e Internacional de forma desordenada. Neste sentido, a educação deverá fazer emergir estudos e reflexão, sobre a construção cultural local, reconhecer as culturas locais, compreender as diferentes linguagens, religiões e costumes.

Na seção a seguir, aborda-se a temática da formação docente e o desafio da diversidade cultural no cotidiano escolar. Discute-se a formação de professores no cenário das demandas do trabalho, bem como de conflitos sociais, tudo isso implica uma formação inicial a partir de uma visão holística que envolve as ciências de vários campos as sociais e humanas para que seja refletida na prática docente.

4 FORMAÇÃO DOCENTE E O DESAFIO DA DIVERSIDADE CULTURAL NO COTIDIANO ESCOLAR

A temática da formação docente, tem sido alvo de discussões no campo das ciências sociais e humanas, período em que a sociedade é marcada pelas demandas de trabalho, conflitos sociais e globalização. Esses fatores, implicam uma educação que abrangem novos modos de pensar à sociedade, e de formação de professores engajados ao atendimento das realidades contemporâneas.

A escola depara-se com o desafio da diversidade cultural, os docentes são desafiados em intervenções pedagógicas que desenvolvam o pensamento crítico dos discentes, sobre sua cultura a cultura do “outro”, inculcando o respeito às diferenças, e ao convívio democrático, barrando preconceitos. Diante dessa realidade, o multiculturalismo, com suas múltiplas formas de expressão cultural, vem ocupando lugar privilegiado nas discussões educacionais.

A seguir, aborda-se o campo histórico da profissionalização docente, período em que a educação ganha espaço no Estado, passa a ser pública institucionalizada, deixa de ser oferecida somente pelas tradições religiosas na perspectiva Nóvoa (1999), Vicentini e Lugli (2009), Ghiraldelli (2015), Tardif e Lessard (2005) e demais autores. Busca-se reflexão da formação docente, segundo a perspectiva da legislação nacional, à qual está referenciada a formação do professor e os aspectos da diversidade para atuação no ensino Básico, bem como a formação e suas implicações na prática pedagógica do professor. Também se discute, os saberes necessários para a prática da docência no ensino escolar na perspectiva de Tardif (2012) e Freire (1996).

4.1 Profissionalização Docente no Contexto Histórico

Na Europa, desde a metade do século XVIII, período importante que marca a história da educação e da profissão docente, surgiram algumas indagações sobre a profissão docente? O professor deve ser leigo ou religioso? O Professor deve integrar se ao corpo docente ou deve ser independente? E como deve ser nomeado, quem deve pagar por seu trabalho, a quem depende a autoridade? A respeito disso, Nóvoa (1999, p. 15) afirma:

Esse conjunto de interrogações inscreve-se num movimento de secularização e de estatização do ensino. Os novos Estados docentes instituem um controle mais rigoroso dos processos educativos, isto é, dos processos de reprodução (e de produção) na maneira como os homens concebem o mundo.

Naquele período, já pensavam na estatividade, ou seja, um controle rigoroso do Estado na profissão docente. Nóvoa (1999) discute, o processo de estatização do ensino, que consiste na substituição de um corpo docente religioso, por um corpo de docentes laicos,

iniciando a partir daí um controle do estado sobre a educação, modificando. Ao longo do século XVII e XVIII, os jesuítas estabeleceram conjuntos de normas e de valores especializado da profissão docente, formalizando saberes e técnicas.

Os aspectos em torno da profissão docente, nesse período, Nóvoa (1999, p. 16) afirma que ocorriam da seguinte forma:

A elaboração de um conjunto de saberes e de técnicas é a consequência lógica do interesse renovado que a Era Moderna consagra ao porvir da infância e a intencionalidade educativa. Trata-se mais de um saber técnico do que de um conhecimento fundamental [...] em torno dos princípios e das estratégias de ensino.

A natureza do saber pedagógico e as relações dos professores aos saberes técnicos, revelam as contradições que marcaram a história da formação docente. Na atualidade o trabalho dos professores, parte de um conjunto de saberes da prática, integrado aos contextos das demandas sociais. Referente ao trabalho docente no contexto educacional, o autor expressa que:

Simultaneamente com este duplo trabalho de produção de um corpo docente de saberes e de sistema normativo, os professores têm uma presença cada vez mais ativa (e intensa) no terreno educacional: o aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas, a introdução de novos métodos de ensino e do alargamento dos currículos escolares dificultam o exercício de ensino como atividade secundária ou acessória. O trabalho docente diferencia-se como um conjunto de práticas, tornando-se assunto de especialista, que são chamados a consagrar-lhe mais tempo e energia (NÓVOA, 1999, p. 16),

A educação requer mais que formação para o trabalho, trata-se de educar numa perspectiva de desenvolvimento pleno, no desejo de romper com todas as formas de dominação da consciência. A formação de professores exige um novo perfil docente, em que a prática pedagógica se constrói com o saber da experiência, o saber disciplinar e saberes construídos culturalmente pelos professores.

Em torno da formação docente, Vicentini e Lugli (2009) fazem uma abordagem do contexto histórico brasileiro, dialogando com as ideias de Nóvoa referente à profissionalização docente em meados do século XVIII, período considerado a constituição do ensino institucionalizado a partir do controle do estado. As autoras, dizem que a profissão docente no Brasil, não se restringe a uma delimitação temática, envolve uma determinada maneira de concepção dos estudos realizados acerca do magistério. Assim, tratar da história da profissionalização docente, antes, faz-se necessário, compreender as transformações que a educação escolar sofreu no contexto histórico.

De acordo ao contexto histórico da educação, Vicentini e Lugli (2009, p. 11) afirmam que “a escolarização jamais teria sido possível sem a conjunção de diversos fatores de ordem econômica e social, mas é preciso não esquecer que os agentes deste

empreendimento foram os docentes”. As autoras em seu estudo, têm como base as investigações de Nóvoa (1986, 1991, 1998), na perspectiva sócio histórica para compreensão do processo mediante o qual a docência se torna uma profissão. Informam, que Nóvoa utiliza como eixo de suas análises o conceito de profissionalização com vistas, de que, os professores se constituíssem e se desenvolvessem como uma categoria profissional, levando em conta seus esforços próprios para a melhoria da sua condição socioeconômica.

No mesmo pensamento, Vicentini e Lugli (2009, p. 13), dizem que a profissão docente, foi se tornando cada vez mais diversificada e complexa, assim também, as transformações pelas quais tem passado desde sua origem. Apontam que é preciso discernimento quanto “à sua composição, às exigências de formação, as condições de trabalho, as formas de organização profissional e às representação da categoria acerca do próprio trabalho”. Afirmam que é preciso consideração os saberes, práticas e valores próprio da escola, produzidos em meio a embates que procuraram imprimir a essa instituição uma determinada configuração sujeita permanentemente, tanto a estratégias desenvolvidas para mantê-la, quanto à tentativa de transformá-la. A este respeito, as autoras apontam:

À medida que o Estado foi assumindo gradativamente o controle da educação formal, procurando definir os conteúdos e os comportamentos que deveria ser cultivados pela escola, os principais responsáveis por esse empreendimento – os professores encontram as condições necessárias para a sua *profissionalização*, uma vez que esse processo se desenvolveu, sobre tudo, em função das iniciativas empreendidas pelo Estado para seu recrutamento, formação contratação (VICENTINI; LUGLI 2009, p.14).

A profissão docente, inicia da necessidade do Estado de institucionalização da educação formal. Para que haja uma regularização da educação formal, foi necessário o reconhecimento desse profissional, que antes não tinha vínculo institucional, uma vez que o professor muitas vezes assumia na comunidade a responsabilidade pelo ensino.

No caso brasileiro o processo da profissão docente, foi intensificado a partir do século XIX, nota-se aí, a criação dos espaços de atuação docente e as condições de existência e desenvolvimento do grupo. Vicentini e Lugli (2009, p. 15) expressam que no Brasil, “a escola valeu-se da ação da categoria para legitimar a instituição e o trabalho nela realizado, [...], os professores foram produtos e produtores da malha escolar diferenciada”. As autoras explicam que nesse período, as escolas eram instaladas em locais improvisados, cedidos ou alugados pelos próprios docentes que se responsabilizavam, ainda, pela sua manutenção e limpeza e, por isso, devem ser entendidas como instituições intimamente articulada pelo professor à sua autonomia, às suas responsabilidades e às suas decisões.

Diante da complexidade do campo de atuação dos professores, é preciso acrescentar a variabilidade existente no Brasil em decorrência da diversidade dos sistemas de ensino que foram construídos no decorrer da história. Vicentini e Lugli (2009) apontam que a variabilidade de modos de organização e administração do ensino, o que permaneceu ainda durante boa parte do século XX, em parte devido ao fato de que as escolas e os cargos de professores constituíram moeda de troca, no sistema político local.

Em consonância com as autoras, Ghiraldelli (2015) expressa a profissão de professor no Brasil e não professor universitário foi, no passado, até o começo da década de 1970, senão uma atividade rendosa, um trabalho que conferia prestígio significativo na comunidade. Informa que, “com a erosão salarial da carreira do magistério e com o surgimento no cenário social do professor universitário, o prestígio do professor do ensino básico sofreu grande abalo” (GHIRALDELLI, 2015, p. 275). As pessoas mais pobres respeitavam aquelas que se faziam notar ser professor, pois muitas vezes era o próprio professor o patrocinador da escola para as pessoas na zona rural.

Referente a organização de sistemas escolares estaduais e a delimitação do espaço profissional dos professores nesse período, “constituíram marcos no processo de estruturação do campo que envolveu, também, a criação de instituições para a formação docente, a produção e a circulação de conhecimentos específicos para a área” (CANTINI, 1989, citado por VICENTINI e LUGLI, 2009, p. 116-117). Assim sendo, a história dos professores compreende a organização de um campo específico de atuação. Esse espaço de trabalho foi se tornando cada vez mais complexo, pois o sistema escolar passou a abranger instituições voltadas para diversos níveis de modalidade de ensino (primário, médio, superior, profissional de jovens e adultos, infantil etc.), e de natureza distinta (burocrática, acadêmica, formativa, associativas e sindicais, públicas e particulares).

Nessa mesma linha, Ghiraldelli (2015) diz, que após a criação do sistema de pós-graduação no país, os cursos de graduação do ensino superior, dividido em dois tipos, o bacharelado e a licenciatura inverteram suas posições quanto à procura dos alunos. Os alunos até 1970, ingressavam em cursos de física, química, matemática, educação física, em grande parte o faziam por dois motivos: ou queriam ser professor ou queriam ser profissionais liberais. Naquele período ocorria pouca procura para os cursos da graduação para o bacharelado, os acadêmicos buscavam a licenciatura, as coisas se inverteram nas duas três décadas do século XX.

A respeito disso, Vicentini e Lugli (2009) informam o modelo artesanal de formação de professores, desde os tempos coloniais até meados do Período Imperial, não teve nada de

específico. O concurso de nomeação para as aulas régias exigia apenas a apresentação de provas de modalidades fornecidas pelo padre da paróquia e pelo juiz de paz da localidade.

Em relação a preparação do professor, Vicentini e Lugli, (2009, p. 30) discorrem que a “discussão pública sobre qual seria a preparação adequada para professores surgiu no início do século XIX, atrelada às necessidades de treinar os soldados para obter um exército disciplinado e de educar a população”. As escolas normais foram criadas um pouco depois que, em algumas cidades, foi proclamada a Lei de 15 de outubro de 1827 e do Ato Adicional de 1834. Inicialmente essas escolas foram instituídas em Minas Gerais em Niterói, na Província do Rio de Janeiro no ano de 1835. Todas essas escolas eram de responsabilidade do Governo provinciais.

Segundo Azevedo (1976), Leonor Tanuri (1969), citado por Vicentini e Lugli (2009, p. 33) esse período foi marcado, pelas condições precárias na formação do docente, muitas escolas de formação abriam e fechavam sucessivamente, o que significa a pouca procura pelos cursos de formação de professores. Outra hipótese é de que não fosse uma ofício desejável, desprestígio desse trabalho, associado a baixa remuneração.

O decreto Lei Nº 8.530, de 02/01/1946 corresponde a lei orgânica do Ensino Normal, o estado procurou dar uma organização nacional à formação de professores, bem como regular a sua articulação com os demais tipos e níveis de ensino, como fora previsto pela Constituição de 1937, na qual se estabeleceu que a União seria a responsável pela organização do ensino em todos os níveis no país. Verifica-se, que ainda no campo das mudanças implementadas pela Lei Orgânica no que se refere à estrutura do Ensino Normal. Vicentini e Lugli, (2009) informa que organizou suas relações com os demais níveis e ramos do ensino, uma vez que articulou o Ensino Primário com o primeiro Ciclo do Ensino Normal.

Durante a “década de 1950 houve uma expansão considerável do Ensino Normal, no qual as matrículas aumentaram para 150% entre os anos de 1951 e 1960”, Tanuri (2000) citado por Vicentini e Lugli (2009, p. 45). Esse crescimento ocorreu na rede particular, nesse período dois terços dos Cursos Normal Secundário no Brasil era da esfera privada, concentrado em São Paulo e Minas Gerais.

Assim, Vicentini e Lugli (2009, p. 47) dizem que o, “crescimento acelerado do Ensino Normal no país gerou críticas com relação aos critérios com os quais se concediam equiparações para os cursos particulares e públicos de formação de professores”, pareciam caracterizar-se por baixa exigência com relação à qualidade do ensino, controle ineficaz por parte do setor público, tinha efeitos perversos no preparo dos professores primários.

Portanto, Vicentini e Lugli (2009) e Ghiraldelli (2015) apontam que a reformulação do Ensino Normal feita em 1971, resultou na criação do curso de Habilitação Específica para o Magistério (HEM), mesmo assim não foi capaz de reverter o “processo de perda de prestígio social dos cursos de formação de professores primários, ampliado ainda pela acentuada queda salarial que se observou a partir de meados das décadas de 1950 para a categoria”. A LDB anterior a de 1996, colocou como obrigatório o ensino e chamou de primeiro grau, estendendo a educação de quatro para oito anos. Segundo Ghiraldelli (2015) as quatro primeiras séries eram conduzida pelo “professor primário”. E as quatro séries finais se manifestava com a mesma estrutura, sendo que os alunos continuaram tendo vários professores, como no antigo ginásio.

Em concordância, Vicentini e Lugli (2009) e Ghiraldelli (2015) apontam quando da promulgação da Lei 5.692, de 1971 o antigo ensino primário e o ginásio foram reunidos e passaram a constituir o ensino de Primeiro Grau de oito anos como citado acima.

Vicentini e Lugli (2009, p. 49) diz que a LDB reorganizou também:

O ensino médio, do colegial para o ensino profissionalizantes. Isso implicou na eliminação do Ensino Normal Primário ou Complementar, que ainda permitia a formação de professores em muitos estados brasileiros e na equipação da escola Normal, no qual passou ser chamado de Habilitação Específica para o Magistério, aos demais cursos de nível médio, em termos de estrutura do ensino.

Essa transformação foi avaliada, em análises realizadas durante as décadas de 1980, como desestrutura do preparo profissional dos docentes das 1ª séries do primeiro grau. Ao “incorporar o preparo para o magistério a uma estrutura de ensino do 2º grau, essa medida diminuiu consideravelmente o espaço das disciplinas específicas” (GATTI, 1997; TANURRI, 2000, citado por VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 49).

A respeito da obrigatoriedade da educação no Brasil, Ghiraldelli (2015, p. 276) informa que “a LDB de 1996, o antigo primeiro grau passou a se chamar ensino básico, incluindo o ensino infantil, o ensino fundamental e o ensino médio”. O aluno terminado sua vida escolar no quarto ano do ensino fundamental, estaria no mesmo patamar que havia correspondido ao antigo ginásio da Lei 5.692, de 1971, passando a ter vários professores.

Nesse contexto, a crise da formação docente na tentativa de revitalização e adequação a formação de professores em nível de 2º grau, às novas realidades educacionais, o Ministério da Educação e Cultura, propôs em 1982, o projeto dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Esse projeto visava ao fortalecimento das condições das escolas de formação de professores, para que as condições de preparo dos novos professores fossem mais adequadas em nível médio, para atuarem nos

ensino pré-escolar e nas séries iniciais. A este respeito Vicentini e Lugli (2009, p. 53) informam que os CEFAMs, foram pensados também para implementar atividades de formação permanente para os egressos e para professores da rede pública. No entanto no em meados da década de 1980, o MEC descontinuou o projeto, devido a descontinuidade administrativa entre 1995 a 1989. Porém alguns estados deram seguimento ao programa.

Após a LDB de 1996, os cursos secundários de habilitação ao magistério, voltaram a ser chamados de Cursos Normais. Essa lei incentivou e deu preferência clara para a formação docente em nível superior para todas as modalidades do ensino escolar. Para Vicentini e Lugli (2009, p. 53), em 1970, “havia 138 cursos de Pedagogia em funcionamento e, em 1980, havia 206 desses cursos”, dentre o curso de Pedagogia, predominavam licenciaturas plenas em Administração Escolar, Supervisão, Inspeção, Orientação Educacional e Educação Especial, esses cursos não eram oferecidos por Universidades e sim em instituições isoladas.

Para as autoras acima citadas, em 1971 houve outra reforma no ensino, estabelecendo-se assim Faculdades de Educação para todos os estados, para oferecimento de especialização e formação dos docentes no Ensino Normal. Essas funções passaram a ser atribuídas aos cursos de Pedagogia, em nível superior, que também incorporou a formação do professor primário. Entre as décadas de 1970 às décadas de 1980, as condições do curso de Pedagogia, como o currículo, habilitações, destinação profissional, foram foco de vários fóruns, composto de estudantes, docentes e órgãos governamentais. Segundo, Vicentini e Lugli (2009, p. 58-59) essas discussões estruturaram os debates para a redação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1996, que indicou, como mudanças no que se refere à formação de professores. Em consonância, Ghiraldelli (2015, p. 277) expressa que “o professor saído do Curso Normal Superior teria direito de cuidar da educação infantil e das primeiras series da educação fundamental, ou seja, primeiros anos da educação básica”.

Com base nos estudos de Vicentini e Lugli (1999), verifica-se que os professores e suas condições de trabalho nas escolas historicamente foram complexas, o avanço para as conquistas de melhores condições de trabalho e da profissionalização docente, reconhecida pelo setor público dependeu também de muitos conflitos. Essa realidade histórica deixou rastros nos contextos atuais da educação brasileira, muitos avanços já ocorreram na profissão docente, atualmente os Estados e Municípios aprovaram o plano de carreira dos professores. Em relação às condições das escolas, muito já se conquistou, mas há regiões no Nordeste e Norte do Brasil, em que as escolas são também tão precárias quanto foram as escolas no

período colonial brasileiro, esse fato deve-se por serem regiões de difícil acesso, e pelo descaso do setor público.

Nas últimas duas décadas a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1990 no artigo 61, assegura que professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de Licenciatura na área de conhecimento em que atuam. A esse respeito, Ghiraldelli (2015, p. 280) informa que no final da década de 1990 o Brasil contava com um número grande de professores em fase de aposentaria, desses professores somente 67% possuíam o curso superior completo, com salário muito baixo.

Dessa forma, Ghiraldelli (2015, p. 281) informa que o Estado tinha dificuldade em “levar adiante a criação e implementação de fatos dos Intuitos de Educação e uma política de não valorização da profissão docente, do ponto de vista salarial, foram as amargas fundamentais para a formação do professor do Ensino Básico após a LDB de 1996”. Até os dias atuais muitos professores da educação fundamental não possuem formação superior na área que atuam, o MEC²⁰ e PNE estabeleceram colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, prazo para política nacional de formação dos profissionais da educação para que cursassem a formação em licenciatura na área em que atuavam.

Em Rondônia, a formação superior em Licenciatura para os professores considerados leigos atuantes no ensino público ocorreu pelo Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos - PROHACAP²¹ em parceria com a Universidade Federal.

A respeito da política de formação de professores leigos, o autor informa que:

A educação é reconhecidamente um direito social básico e como tal está inscrita em um processo histórico que se configura pelos seus desafios na formação de Professores, de aprender a cultivar os saberes necessários à prática educativa, perspectiva essa que, na visão de Paulo Freire (1996), significa uma prática educativa transformadora. [...] as políticas públicas são fundamentais para a formação de um professor vinculado com a realidade. [...]. Os programas oficiais de

²⁰ Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Dos 2,2 milhões de docentes que atuam na Educação Básica do país, aproximadamente 24% não possuem formação de nível superior (Censo Escolar de 2014) BRASIL (2014).

²¹ PROHACAP (Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos), desenvolvido no Estado de Rondônia, entre os anos de 2000 a 2009 [...]. No PROHACAP, foram mobilizados, conforme registros encontrados, 509 professores-formadores, sendo destes 240 masculinos e 269 femininos e atendidos também, conforme registros encontrados, 8.440 (oito quatrocentos e quarenta) professores-alunos, sendo destes 1722 (hum mil, setecentos e vinte e dois) masculinos e 6718 (seis mil, setecentos e dezoito) femininos, distribuídos em 8 cursos de licenciaturas, localizados em 4 polos geograficamente distintos e estrategicamente foram oferecidos/realizados os cursos em 33 municípios sedes BORGES (2011).

formação para professores de educação básica haveriam, pois, de considerar essa concepção, para manter a unidade do nível de educação e resguardar o perfil e a identidade do professor”. O que significa dizer que as políticas públicas não podem ser vistas apenas sob a ótica racionalista e da dimensão técnica do trabalho (BORGES, 2011, p. 32).

A política pública de formação de professores em serviço não poderá ser somente com base no aprimoramento técnico da área em que atuam. São necessárias reflexões saberes teóricos sobre os saberes da prática da profissão. É importante considerar a prática já vivenciada por esses docentes inter-relacionadas com os saberes técnicos. Entretanto, a formação de professores em serviço, torna-se um campo fértil para que reflitam sobre suas práticas, em torno do conhecimento teórico. Compreende-se, que a formação continuada de professores gera crescimento intelectual visto que já conhecem a realidade do cotidiano escolar, os conflitos da aprendizagem e as inter-relações pessoais e culturais entre os sujeitos.

Borges (2011) informa que essa intervenção do profissional da educação realiza-se na atualidade em uma instituição educativa em que realmente se articula a cultura e a convivência profissional entre docentes e comunidade escolar. Os atores envolvidos no processo educativo precisam estar conscientes dos objetivos proposto para uma educação inovadora, articulada aos projetos curriculares da escola.

O contexto atual da profissão docente, Tardif e Lessard (2005, p. 26), expressam que a questão dos modelos de gestão e de realização do trabalho docente nos leva diretamente ao tema da profissionalização do ensino. Os autores apontam, que nos últimos quinze anos os debates, as pesquisas e as reformas relacionada ao ensino, vem dando bastante espaço a este tema. Esse debate visa à transformação e ao melhoramento tanto a formação dos mestres quanto os exercícios da docência.

A essa questão, Tardif e Lessard (2005, p. 26-27) informam que as reformas americanas e europeias indicam que os projetos de reforma do ensino esbarram em alguns fenômenos importantes que representam obstáculos à profissionalização docente.

Tanto na Europa, quanto na América do Norte, o diagnóstico é severo: os professores se sentem pouco valorizados e sua profissão sofreu uma perda de prestígio; a avaliação agravou-se, provocando uma diminuição de sua autonomia, a formação profissional é deficiente, dispersiva, pouco relacionada ao exercício concreto do serviço [...], a pesquisa fica a quem do projeto de edificação de uma base de conhecimento profissional. Além disso, muitos professores permanecem amarrados à prática de métodos tradicionais de ensino, [...]. Enfim, a própria estruturação das organizações escolares e do trabalho dos professores se presta pouco a uma profissionalização séria a desse ofício.

O cenário sobre a precariedade da profissionalização docente no contexto atual, o caso brasileiro não é tão distante dessa realidade. Na América do Sul, desde quando iniciaram as reformas na educação, o professor sempre foi desconsiderado desse contexto. A

valorização da profissionalização docente no Brasil vem ocupando discussões no campo políticos nas últimas décadas. Em alguns aspectos tem avançado, mas há muito que fazer para que o professor não deixe sua autonomia profissional e avance para a melhoria da qualidade do seu trabalho na escola. Assim, Tardif e Lessard (2005) acreditam ser necessário a ligação da questão da profissionalização do ensino à questão mais ampla do trabalho docente:

Uma profissão no fundo, não é outra coisa senão um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior, e que possui certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 27).

A educação é um fenômeno radicalmente político e ideológico, é neste sentido, que o profissional docente, de acordo com sua formação, em sua prática permite a conscientização acerca do que ensina, assim sendo, o ensino deve ser o responsável pela promoção da transformação, desenvolvimento cultural e profissional dos sujeitos.

Desse modo, Tardif e Lessard (2005, p. 27-28) dizem que “esse poder das profissões não flutua no vazio, mas está enraizado, ao contrário, numa organização de trabalho que possui diversos grupos defensores de diferentes poderes”. Assim, a temática da profissionalização do ensino não pode estar dissociada da problemática do trabalho escolar, e dos modelos que regem a organização do ensino.

Nesse mesmo pensamento, Freire (2000, p. 43) diz que, a “formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Compreende-se que a educação é um espaço de significação social, onde os objetivos estão em função da formação profissional, social, cultural dos educandos. A construção de um modelo metodológico e pedagógico de ensino e administração do espaço educativo, deve ser feito coletivamente, a fim de promover excelência do ensino e da aprendizagem. Isso implica que seus membros; professor, gestor, discentes, e comunidade estejam conscientes, às ciências da educação e sociedade, nas tecnologias, na cultura em geral.

Conclui-se, que a postura do professor na atualidade precisa visar à pesquisa, a curiosidade, a resolução de problemas presentes na sala de aula, e como resolvê-los. São práticas que implicam a melhoria do trabalho pedagógico, em que se percebem comportamentos tão complexos na sociedade. Uma formação de excelência poderá ocorrer, caso os docentes e gestores estejam conscientes em desenvolver uma formação integral, em consonância com os projetos construído coletivamente à realidade da comunidade e anseios sociais.

A seguir, discute-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do Pedagogo, na perspectiva da legislação nacional, CNE/CP nº 5/2005 e a relação com a diversidade cultural, e suas implicações na prática pedagógica do professor.

4.2 Formação Docente do Pedagogo: o que diz a legislação

Os professores na atualidade passam por muitos desafios, quando colocados frente ao cotidiano da escola. Essa realidade fica mais acentuada quando os censos escolares mostram dados qualitativos e quantitativos de níveis baixos. A mudança dessa realidade, será a partir da formação do professor comprometida com a melhoria do trabalho pedagógico no ensino na perspectiva crítica. É fato, que a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas passa, necessariamente, pela qualificação de seus professores. Entretanto, é preciso que se encontrem outras formas para promoção dessa melhoria tão esperada. Essa questão nos remete à reflexão sobre as diretrizes curriculares na formação inicial de professores, a identificação e o dimensionamento de problemas, focalizando o aluno, o professor e os objetos do conhecimento no contexto do ensino de modo integrado, que versa a reflexão sobre possíveis soluções de problemas e conflitos.

O curso de formação de professores deve ser pautado em valores sociais que permeiam condutas de cidadania, visão holística de homem e do novo mundo globalizado e tecnológico. Compreende-se que o trabalho docente abrange funções pedagógicas, sociais e políticas, além da transmissão de conhecimento aos alunos, é um processo em que o professor, ao realizar o ensino, produz com os alunos a aprendizagem.

O Conselho Nacional de Educação, Parecer CNE/CP nº 3/2006, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, a democratização do acesso e a melhoria da qualidade da Educação Básica vêm acontecendo num contexto marcado pela redemocratização do país e por profundas mudanças nas expectativas e demandas educacionais da sociedade brasileira. Os avanços e a disseminação das tecnologias da informação e da comunicação estão impactando as formas de convivência social, de organização do trabalho e do exercício da cidadania. A internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados.

O Parecer CNE/CP nº 3/2006, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, aprovado em 21/2/2006, trata-se de emenda retificativa ao art. 14 do Projeto de Resolução contido no Parecer CNE/CP nº 5/2005, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Considerando que o eixo central destas diretrizes

curriculares é estabelecido no Artigo 4º do Projeto de Resolução constante no Parecer em pauta, define que o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos:

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006, p. 2).

Essa redação procura dirimir qualquer dúvida sobre a eventual não observância do disposto no artigo 64 da Lei nº 9.394/1996, ou seja, acrescenta que a Licenciatura em Pedagogia realiza a formação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, em organizações (escolas e órgãos dos sistemas de ensino) da Educação Básica e também estabelece as condições em que a formação pós-graduada para tal deve ser efetivada.

As disposições do Parágrafo Único do artigo 67 da LDB nº 9.394/96, dispõe que a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. Assim, afirma que a concepção de que a formação dos profissionais da educação, para funções próprias do magistério e outras, deve ser baseada no princípio da gestão democrática (obrigatória no ensino público, conforme a CF, artigo 206-VI; LDB, artigo 3º-VIII) e superar aquelas vinculadas ao trabalho em estruturas hierárquicas e burocráticas.

A presente Resolução (CNE/CP 3/2006), institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP nº 3 /2006.

O Artigo 2º, propõe que:

Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. § 1º Compreende-se à docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam

conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2005, p. 1).

As diretrizes curriculares para formação do pedagogo, é organizado em torno das ações curriculares que orientam a formação para o conhecimento das relações sociais, as questões étnico-raciais. Assim sendo, as instituições de formação de professores devem reformular os projetos curriculares que atenda essa demanda. No caso em Rondônia, pesquisas locais apontam, que nos últimos dez anos a Universidade Federal tem reformulados seus projetos curriculares atendendo tanto as demandas do currículo oficial como as demandadas locais.

As DCN/CP (2006), propõem no Artigo 3º:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central: I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II - a pesquisa, a análise e aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006, p. 1).

A estrutura do curso de Pedagogia versa sobre a diversidade cultural nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará, conforme DCN/CP (2006), o Art. 6º propõe:

[...], j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; [...]; II -um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades [...] (BRASIL, 2006, p. 3-4).

O CNE diante dos desafios da educação brasileira nas últimas décadas tem motivado a mobilização da sociedade civil, a realização de estudos e pesquisas que fomentem políticas educacionais orientadas por esse debate social e acadêmico, visando à melhoria da educação básica. Além das mudanças necessárias nos cursos de formação de professor, a melhoria da qualificação profissional dos professores vai depender também de políticas que objetivem.

O Curso de formação de professores deve inserir linhas teórico-metodológicas, que fomenta ações pedagógicas significativas à aprendizagem dos educandos. A esse respeito,

Gadotti, afirma que há diferenças do professor que atua como professor: “o educador tem amor e paixão pelo que faz, leva em conta as características próprias e individuais de cada aluno, as suas paixões, esperanças, conflitos (dele próprio e dos alunos)” (GADOTTI, 2000, p. 28). A relevância do papel do educador na pesquisa, situando-o como sujeito real, concreto de um fazer docente, no que este guarda de complexidade, importância social e especificidade, incluem, dar-lhe a voz, que precisa ter na produção de conhecimento, sobre sua prática. Ampliam-se, nessa perspectiva as possibilidades de rompimento do tradicional modelo dos cursos de formação de educadores rumo à inserção na realidade escolar.

Os cursos de licenciatura passam hoje por reformulações curriculares e que o estudo das mesmas, precisa ser considerada, tarefa seriamente empreendida durante o processo de formação, como forma de concretizar o ideal da universidade no tripé proposto, ensino, pesquisa e extensão. Formar o professor pesquisador torna-se prioridade para melhorar a qualidade desta formação como perfil exigido pelos pais e pelo mundo globalizado na contemporaneidade.

A seguir, discute-se a formação docente e as implicações na prática pedagógica e a relação com a diversidade cultural no contexto escolar.

4.3 A Formação Docente e Implicações na Prática Pedagógica

O trabalho docente mostra-se um espaço privilegiado para compreensão das transformações atuais do mundo do trabalho na sociedade globalizada, a escola é um direito que entrelaça com a cultura dos sujeitos, abarca os direitos políticos, sociais e econômicos na sociedade contemporânea.

A inovação na prática pedagógica do professor é compreendida por Imbernón (2011, p. 20), “como pesquisa educativa na prática, a inovação requer novas e velhas concepções pedagógicas e uma nova cultura profissional forjada nos valores da colaboração e do progresso social”. O perfil atual do professor precisa abarcar conceitos epistemológicos que de subsídios sobre o desenvolvimento de sua prática, interligada com a nova realidade social, que concerne em novos valores, ética, estética e moral, bem como a diversidade cultural no campo da educação.

Além disso, Imbernón (2011, p. 21) informa que “o professor e as condições de trabalho em que exerce sua profissão são o núcleo [...] da inovação nas instituições educativa, mas talvez o problema não esteja apenas nos sujeitos docentes, e sim nos processos políticos, sociais e educativos”. Nesta perspectiva, a formação de professores está ligada aos avanços tecnológicos, aos novos campos de trabalho e da cultura, bem como da produção de bens e

serviços. A formação neste cenário, é embasada na semiótica da cidadania, bem como o reconhecimento e respeito à diversidade cultural, em que vivem, permitindo a preparação para o trabalho, que sejam capazes de interferir criticamente, para a transformação e não apenas para integrar na sociedade.

Freire (1996) aponta, o saber docente de ensinar, exige respeito aos saberes dos educandos, que estes trazem para a escola. É preciso estabelecer intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social dos indivíduos. O professor precisa respeitar e utilizar esses saberes interligados aos conhecimentos. A respeito disso, Freire (1996, p.16-17) afirma:

Porque não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Porque não há lixões no coração dos bairros rios e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia

A escola, deve respeito aos saberes dos educandos, como aqueles advindo das classes populares, que chegam a ela, saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes, com relação ao ensino dos conteúdos das diversas disciplinas.

As transformações econômicas, sociais, políticas, culturais contemporânea intervêm nas várias esferas da sociedade, provocando mudanças e novas formas de atuação na escola e no exercício da profissão docente. A respeito disso, Imbernón (2011, p. 21), informa:

Não se tratou o bastante da função do profissional da educação no campo da inovação, talvez devido ao predomínio do enfoque que considera o professor ou professora como um mero executor do currículo e como uma pessoa dependente que adota a inovação criada por outros, e à qual, portanto, não se concede nem a capacidade nem a margem de liberdade para aplicar o processo de inovação em seu contexto específico.

Assim, os professores buscam a inovação, vinda dos órgãos que organizam a educação, práticas artificiais e distante da realidade pessoais, da institucional em que atuam. As instituições de formação de professores, no caso em Rondônia, principalmente das instituições privadas, pouco são comprometidas com os problemas locais, encontram-se distanciadas das necessidades socioculturais, de modo, que não refletem sobre as práticas escolares práticas inovadoras que resultam na qualidade do ensino.

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática (práxis). É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se terá melhorias a próxima prática:

É preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a curiosidade mesma, característica do fenômeno vital. Neste sentido, indubitavelmente, é tão curioso o professor chamado leigo no interior de Pernambuco quanto o professor de Filosofia da Educação na Universidade A ou B, o de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica (FREIRE, 1996, p.22).

Concorda-se com o autor, a necessidade da reflexão crítica sobre a prática pedagógica do docente, para avançar, a partir das experiências anteriores. É neste sentido, que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática.

Desse modo, Freire (1996, p. 22) enfatiza que a “prática docente crítica envolve o movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. A formação de professores que visa a inovação pedagógica, implica a automática e transferência para as práticas escolares, e essas precisam dos seus atores e dos protagonistas conscientes da realidade sociocultural e das consequências disso no currículo, são atitudes que cernem a práxis social.

Da mesma forma, Imbernón (2011, p. 21) diz que “o professor não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança”. O autor aponta que essa mudança deve partir de seu próprio contexto, deve ocorrer em um processo dinâmico e flexível. O autor expressa, que essa intervenção do profissional da educação, realiza-se na atualidade em uma instituição educativa em que realmente se articula a cultura e a convivência profissional entre docentes e comunidade escolar. Os atores envolvidos no processo educativo precisam ser conscientizados dos objetivos proposto para uma educação inovadora, articulado aos projetos curriculares da escola.

A respeito disso, Libâneo (2007, p. 21) aponta, “não se pode deixar de investir numa proposta de escola democrática que contemple conhecimentos, habilidades e valores necessários para as sobrevivências no mundo complexo de hoje. O processo educacional nessa perspectiva objetiva a construção de uma sociedade bem-sucedida, favorecendo aos cidadãos a boa convivência humana, o respeito à diversidade que constitui a sociedade, a formação para o trabalho bem qualificado. Assim sendo, os atores envolvidos no processo educativo precisam perceber as demandas sociais, que vão entre conhecimento intelectual, capacidades operacionais tecnológicas para o trabalho.

A formação do novo professor, para atuação na contemporaneidade, parte do contexto social, político e cultural brasileiro, tendo como cenário as tecnologias, as demandas do trabalho e da produção. O campo da diversidade cultural situado na escola caminha para uma nova configuração globalizada relacionada ao saber, à questão do poder entre as mais diversas

culturas, povos e nações. Nessa visão, os meios de comunicação globalização estão afetando a sociedade, tornando-a cada vez mais plural. Dessa forma, a autora afirma:

A sociedade contemporânea, denominado por alguns, como sociedade da informação e por outros como sociedade do conhecimento, se apresenta tendo como uma de suas características a acelerada transformação pela qual passa o mundo, provocada pelos avanços tecnológicos, que incidem na constituição de uma nova cultura do trabalho, afetando diretamente o universo escolar (FELDMANN, 2009, p. 75).

As mudanças ocorrem constantemente no contexto educacional, são marcadas pelos avanços das tecnologias de comunicação, na informática e por outras transformações tecnológicas, científicas e cultural. Em concordância com Libâneo (2007, p.7), “estas transformações, intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, social, políticas e culturais, afetando, também escolas e o exercício profissional da docência”. No cenário acima, é necessário que os sujeitos sejam capazes de reconhecimento da sua identidade e a dos “outros”, é uma tarefa importante da prática educativo-crítica, promoção das condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ensaiam-se a experiência profunda de assumir-se.

Dentro dessa perspectiva, Freire (1996, p. 23) diz que, “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar”. Nesta perspectiva, o docente precisa de reflexão sobre as aflições que emergem na inter-relação entre os sujeitos, pois são plurais, pensam e agem diferentemente. No campo da diversidade, aparecem os conflitos e dificuldades que muitas vezes os professores não percebem nos educandos. A respeito disso, Freire (1996, p. 24) aponta que:

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nos por nós mesmos. É isso que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo.

O autor enfatiza a questão da identidade cultural, fundamental na prática educativa e tem a ver diretamente com assumir-nos, como sujeitos. A construção de um saber junto ao educando, depende da importância que o educador dá a parte social, à comunidade à qual ele trabalha para conseguir aproximação do contexto à realidade vivida, compondo assim um diálogo aberto com o aluno.

Em relação à profissionalização docente, no campo da diversidade cultural que a escola precisa assumir simultaneamente, Contreras (2012) enfatiza a profissionalização docente na atualidade, ser influenciada pela demanda da sociedade capitalista de produção.

Essa demanda, na produção de materiais, implica a organização homogeneizadora das tarefas dos professores, bem como implica a homogeneização dos alunos, influencia a hierarquização de funções dentro da escola.

Em suma, Contreras (2012) diz que tudo isso faz parte do processo de desqualificação dos professores, gerando novas formas de qualificação. Isso favorece a rotinas do trabalho docente, impedindo o exercício da reflexão empurrada pela pressão do tempo, facilitando o isolamento dos colegas, impedindo trocas de experiências. Contreras (2012, p. 43) enfatiza, que esses fatores contribuem então para a “intensificação do processo de degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes” controle burocrático e hierárquico. Todo esse quadro dá lugar à perda da autonomia dos professores.

Em consonância, Contreras (2012), Schön, (1983, 1992) e Stenhouse (1985), abordam três tipos de profissional docente na atualidade. Esses autores distinguem o professor como profissional técnico, professor como profissional reflexivo e por último professor como profissional pesquisador.

O professor como profissional técnico, compreende que sua ação consiste na aplicação de decisões técnicas. A autonomia ilusória do professor como profissional técnico, trata-se do aprofundamento do entendimento da autonomia como chave para compreensão de um problema específico do trabalho educativo, característica que se mostrará essencial na possibilidade de desenvolvimento das qualidades essenciais da prática educativa. O perfil do profissional técnico consiste em colocar na prática dos conhecimentos adquiridos na formação acadêmica. Sabe-se que o cotidiano escolar é complexo, o professor enfrenta problemas em sua rotina, e muitas vezes, o planejamento não é suficiente para resolução de certos problemas. Os conflitos que envolvem questões da discriminação, e não aceitação do “outro”, necessariamente, o professor precisa conscientemente, com os alunos, desenvolver reflexão e resolução, sobre essas questões no cotidiano da escola.

Acredita-se que a prática profissional, a partir da racionalidade técnica não condiz com a realidade diversificada que é a escola. A prática pedagógica é inquerida a reflexão sobre a realidade cultural que os cercam.

No entanto, Schön (1983;1992) citado por Contreras (2012, p. 100), diz que “o modelo dominante que tradicionalmente existiu sobre como atuam os profissionais na prática, e sobre a relação entre pesquisa, conhecimento e prática profissional, foi o da racionalidade técnica”. A ideia básica deste modelo é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica.

Entretanto, Schön (1983;1992) citado por Contreras (2012, p.101), identificou o conhecimento profissional três componentes essenciais:

- a) Ciência ou disciplina básica, sobre o qual a prática se apoia e a partir do qual se desenvolve.
- b) Ciência aplicada ou de engenharia, a partir do qual deriva a maioria dos procedimentos cotidianos de diagnóstico e de solução de problemas.
- c) Habilidade e atitude, que se relaciona com a atuação concreta a serviço do cliente, utilizando para isso os dois componentes anteriores da ciência básica e aplicada.

Assim sendo, o domínio técnico e dependência profissional no campo da educação, a falta de aplicação técnica de grande parte dos conhecimentos pedagógicos, principalmente pela falta do conhecimento da diversidade, e dos conflitos no chão da escola, implica situações conflituosas de seus fins, essa realidade caracteriza o ensino como uma profissão somente em um sentido desvalorizado e limitado.

Pérez Gómez (1991, p. 375) citado por Contreras (2012, p.102) informa:

A racionalidade técnica impõe, então, pela própria natureza da produção do conhecimento, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento, ao mesmo tempo em que se preparam as condições para o isolamento dos profissionais e seu confronto gremial.

Os professores sob a concepção técnica, relacionam-se com o domínio técnico, demonstrado na solução de problemas, o conhecimento dos procedimentos adequados de ensino e em sua aplicação inteligente. O conhecimento pedagógico relevante, a partir da mentalidade da racionalidade técnica, para Holiday (1990, p. 29) citado por Contreras (2012, p.106), “é sobretudo aquele que estabelece quais os meios mais eficientes para levar a cabo alguma finalidade predeterminada, ou seja, aquele que se pode apresentar como técnica ou método de ensino”. Neste contexto, Contreras (2012, p. 109), adverte que a prática docente é em grande medida um enfrentamento de situações problemáticas, os professores devem entender as situações no contexto específico em que se apresentam e na sua singularidade, e também devem tomar decisões que nem sempre refletem uma situação.

Outro perfil é o profissional reflexivo, desenvolvido por Schön (1983, 1992) citado por Contreras (2012, p.119), que diz, “trata justamente de dar conta da forma pela qual os profissionais enfrentam aquelas situações que não se resolvem por meio de repertório técnicos, situações incertas, singulares e nas quais há conflitos de valores”. A dinâmica do professor reflexivo parte da forma em que normalmente as atividades realizam na espontaneidade da vida diária, distinguindo o conhecimento na ação, e reflexão na ação. O perfil do profissional reflexivo definido por Contreras (2012), o processo de reflexão na ação transforma o profissional em um pesquisador na prática. Nessas situações, ele não depende de teorias e técnicas preestabelecidas, mas constrói uma nova maneira de observação dos

problemas de forma que se atendam as peculiaridades e se decida quais soluções escolher. O autor expressa que ensinar não é transferir conhecimento. As considerações ou reflexões até agora, vêm sendo desdobramentos de um primeiro saber inicialmente apontado como necessário à formação docente, numa perspectiva progressista. A ideia de que o ensino não é transferência de conhecimento, mas a criação de possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção, deve ser fixa.

Com base nestas prerrogativas o professor ao assumir uma sala de aula precisa ser aberto às indagações, à curiosidade, aos questionamentos dos alunos, as suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que o ensino e não a de transferir conhecimento. A respeito disso, o autor diz que:

É preciso insistir: este saber necessário ao professor - que ensinar não é transferir conhecimento - não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser - ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 1996, p.27).

Além disso, o ensino exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores. Freire enfatiza que há algo que os educandos brasileiros precisam saber, desde a mais tenra idade, é que a luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui que a briga por salários menos imorais, seja um dever, irrecusável e não só um direito deles.

Freire (1996, p. 39) concerne a “luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética”. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz o respeito que o professor deve ter a identidade do educando, à sua pessoa, a seus direitos de ser.

Por outro lado, esse perfil também é defendido por Isabel (1996, p. 175) qual seja, [...] ser reflexivo é ter a capacidade de utilização do pensamento como atribuidor de sentido, [...], é assumir que o sujeito em formação (seja aluno ou professor), pensa e isso lhe dá o direito de condução e construção do seu saber. Conforme a autora, essa postura valoriza a experiência como uma fonte de aprendizagem, como também o processo de conhecimento do próprio modo, a forma de conhecer, e de avaliar a capacidade de interação:

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nessa conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas as vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa (ALARCÃO, 2011, p. 44).

Esse modelo constrói no indivíduo a capacidade de tomada de decisão e ação no tocante à gestão da própria aprendizagem, concede voz ao sujeito e aos professores, e também

à escola na condição de ser um espaço onde se interage para a aprendizagem de onde se gosta de estar, pois se restabelecem o entusiasmo docente e discente e o prazer da busca pelo desconhecido. Segundo, Alarcão na concepção Schön (1983) uma atuação do professor reflexivo é produto de uma mistura integrada de ciência, técnica, arte e evidencia uma sensibilidade, manifesta ou implícita, na situação presente.

Na visão de Pimenta (2002), o professor reflexivo não pode deixar de favorecer ou se firmar sem a criticidade, sem entender os contextos e o pano de fundo, e em maior grau o alicerce ao qual se funda a prática docente. Segundo Pimenta (2002) e Alarcão (1996), não se pode ser reflexivo sem análise das contradições (neoliberais) e os momentos históricos que propiciaram o conceito. Interpreta-se assim que as ideias discutidas no texto que, o conceito de professor reflexivo deve ser ascendido para ir além de somente reflexivo, os saberes docentes implicam ser um intelectual crítico e reflexivo na sua ação pedagógica.

Sob este ponto de vista, Freire (1996) diz que ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade. A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência:

O professor que não leve a sério sua formação, que não estuda, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professoras cientificamente preparados mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor (FREIRE, 1996, p. 56).

A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade precisa ser entendida como um momento importante de sua prática docente enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que faz parte dela. Uma das formas de luta contra o desrespeito dos poderes públicos pela educação, de um lado, precisa-se de recusas à desvalorização da sociedade da profissão docente, e sim de transformação de em uma atividade docente importante para a construção da sociedade.

Essas reflexões, remetem as discussões sobre o docente como profissional reflexivo, ao contrário do modelo de racionalidade técnica, como concepção da atuação profissional, revelam a sua incapacidade para resolução e tratamento de tudo o que é imprevisível. Contreras (2012, p.117) diz que, “tudo o que não pode ser interpretado como um processo de decisão e atuação regulado segundo um sistema de raciocínio infalível a partir de um conjunto de premissas”. Por isso, é necessário o resgate, a base reflexiva da atuação profissional, com o

objetivo do entendimento a forma pela qual realmente se abordam situações problemáticas da prática.

Contreras (2012, p.126) aponta outro perfil, o professor como profissional pesquisador na perspectiva de Stenhouse (1985) diz que, a “concepção do ensino como prática reflexiva, e dos professores como profissionais reflexivos, transformaram-se em denominações habituais na atual literatura pedagógica”, a obscurecer algumas vezes o sentido que Schön quis dar a esses termos. Contreras (2012) aponta que para Stenhouse, o ensino é uma arte, visto que significa a expressão de certos valores e de determinada busca que se realiza na própria prática do ensino.

Dessa forma, Stenhouse (1985), Schön (1983), Alarcão (2011) e Contreras (2012) expressam que os docentes são como artistas, que melhoram sua arte experimentando-a e examinando-a criticamente. Esses autores comparam a busca e experimentação de um professor com a que realiza um músico, evidenciando uma sensibilidade e atuando de forma inteligente e flexível numa mistura integrada de ciência, técnica e arte.

Para tanto, Contreras (2012, p. 131) diz, “Stenhouse como Schön expõem sua posição em relação aos professores ou aos profissionais como resistência e oposição aos modelos de racionalidade técnica”. Para Contreras, uma das ideias básicas no pensamento de Stenhouse foi a da singularidade das situações educativas. Não é possível saber o que é, ou o que será, uma situação de ensino até que se realize. Dessa forma, o importante na educação e o atendimento às circunstâncias que cada caso apresenta e não a pretensão da uniformização dos processos educativos, ou dos jovens.

Portanto, Contreras (2012, p.131) afirma que, “a prática docente supõe o ensino de algo, a criação de determinadas situações de aprendizagem, a busca de certas qualidades na aprendizagem dos alunos”, é portanto, o currículo que reflete o conteúdo do ensino. O currículo necessita ser sempre interpretado, adaptado e recriado por meio do ensino que o professor realiza. Nesse sentido, Alarcão (2011, p. 32) diz, que o papel do professor com ênfase no sujeito que aprende é de “criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e autoconfiança nas capacidades individuais para aprender”, ou seja, o estímulo do desenvolvimento do “eu afetivo” nos alunos, para que tenham autoconfiança em sua capacidade de aprender.

Além das questões levantadas por Contreras (2012, p.131), informa ainda que J. Mac Donald expressa “o ensino não é a aplicação do currículo, mas a contínua invenção, reinvenção e improvisação do currículo”. O professor como pesquisador de sua própria prática, transforma-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades

educativas. O currículo, enquanto expressão de sua prática e das qualidades pretendidas é o elemento que se reconstrói na indagação, da mesma maneira que também se reconstrói a própria ação. Nesse sentido, Contreras (2012, p. 133) afirma, “a ideia do professor como pesquisador está ligada, portanto, à necessidade dos professores de pesquisar e experimentar sobre sua prática enquanto expressão de determinados ideais educativos”. A este respeito, o autor expressa:

Tanto o trabalho de Schön como o de Stenhouse, e seus seguidores, podem ser assumidos perfeitamente sob a perspectiva da racionalidade prática aristotélica. Para Aristóteles, há uma diferença clara entre o que se chama de atividades técnicas e as atividades práticas. De acordo com essa ética, é evidente que a educação é um tipo de atividade prática se for entendida como dirigida não à consecução de produtos, mas à realização de qualidades intrínsecas ao próprio processo educativo. Autonomia das decisões profissionais e responsabilidade social (CONTRERAS, 2012, p.137).

Ser sensível às características do cotidiano, e atuar em relação ao problemas e conflitos que surgem, é algo que requer processos reflexivos, os quais não podem manipular elementos que estiverem vivenciados, seja a partir de sua própria experiência ou da proposição passadas.

Pode-se acrescentar que muitos professores em virtude das características da instituição educacional e da forma pela qual ela se interaciona, tendem à limitação do seu universo de ação e de reflexão à sala de aula. Em sua insatisfação com a profissão, problemas na aprendizagem dos alunos e a realidade que a escola está inserida, os sentimentos de responsabilidade conduzem ao isolamento e culpa.

Por outro lado, Contreras (2012, p. 175) expressa, que foi Giroux (1991) quem melhor desenvolveu essa ideia dos professores como intelectuais. Baseando-se nas ideias de Gramsci sobre o papel dos intelectuais na produção e reprodução da vida social, para “Giroux, o sentido dos professores compreendidos como intelectuais reflete todo um programa de compreensão e análise do que, para ele, devem ser os professores”. Por um lado, o professor como intelectual, permite o entendimento de forma mais aprofundada da inter-relação do conhecimento com o contexto real, interno e externo da escola, em oposição às concepções puramente técnicas ou instrumentalizadas. A esse respeito, Giroux (1991. p. 90) citado por Contreras (2012, p.175) afirma que:

O ensino para a transformação social significa educar os estudantes para assumir riscos e para lutar no interior das contínuas relações de poder, tornando-os capazes de alterar as bases sobre as quais se vive a vida. Atuar como intelectuais transformadores significa ajudar os estudantes a adquirir um conhecimento crítico sobre as estruturas sociais básicas, tais como a economia, o Estado, o mundo do trabalho e a cultura de massas, de modo que estas instituições possam se abrir a um potencial de transformação. Uma transformação, neste caso, dirigida à progressiva humanização da ordem social.

Em geral a reflexão crítica facilita a ligação de uma concepção libertadora da prática de ensino, com um processo de emancipação dos próprios professores. Para sua configuração como intelectuais críticos requer, a constituição de processos de colaboração com os professores para favorecer sua reflexão crítica (CONTRERAS, 2012, p. 175). Para o autor, a reflexão crítica não se pode ser concebida como um processo de pensamento sem orientação, ela tem um propósito claro de definir-se diante dos problemas e atuar consequentemente para resolvê-los. A reflexão crítica, significa colocar-se no contexto de uma ação, na situação, participação de uma atividade social e tendo uma determinada postura diante dos problemas.

Assim, Contreras (2012, p.186) aponta que “todas estas discussões sobre a reflexão crítica encontram seu fundamento na Teoria Crítica e, mais especificamente, nas ideias de Habermas”. O projeto teórico de Habermas está baseado nas ideias da emancipação, no aprofundamento de seu significado, na fundamentação de sua razão de ser e no papel do conhecimento nela contido.

Acrescenta-se, o perfil do profissional docente, seja ele inovador, reflexivo e democrático, porém, é preciso foco nos objetivos educacionais que visam à construção de uma sociedade mais justa de igualdades sociais, sem discriminação das diversas culturas. Esses objetivos estão explícitos nas legislações nacionais. A inserção, desses objetivos no currículo, faz-se necessária, mudanças nos cursos de formação de professores para que sejam refletidas nas práticas pedagógicas, de professores comprometidos com o ensino e a aprendizagem reais dos educandos, para a práxis social.

No texto a seguir, aborda-se os saberes da docência e a diversidade cultural no ensino escolar, na perspectiva de Tardif (2012) e Freire (1996) que discutem que os saberes profissionais dos docentes se constroem a partir de sua formação inicial, de suas experiências profissionais e da cultura.

4.4 Os Saberes da Docência e a Diversidade Cultural no Ensino Escolar

Em relação aos saberes docentes transmitidos em saberes de práticas de ensino, busca-se em Tardif (2012) e Freire (1996) significados sobre os saberes profissionais dos docentes, não são aleatórios, se fundamentam a partir de sua formação, suas experiências profissionais e sua cultura.

A respeito disso, Tardif (2012, P. 31), discorre:

Se chamarmos de saberes sociais, o conjunto de saberes de que dispõe uma sociedade e de educação, o conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e destinado a instruir os membros da sociedade com base nesses saberes, então é evidente que os grupos de educadores, os corpos docentes

que realizam efetivamente esse processo educativos no âmbito dos sistemas de formação em vigor, são chamados, [...], a definir sua prática em relação aos saberes que possuem e transmitem.

O professor em sua atuação reflete seus saberes ao ensino, contribuindo com a aprendizagem, visando à transformação social do discente. Os conteúdos curriculares relacionados aos saberes docente (consciência política, pedagógica e realidade social), devem ser na perspectiva crítica e reflexiva na ação.

Diante disso, Tardif (2012) e Medeiros (2005, p. 4) informam que os saberes docentes, são plurais, formados pelos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experiencial. Assim, o saber da formação profissional os saberes são construídos a partir da sua formação. O docente ao se deparar ao contexto escolar, sente um impacto, a realidade apresentada durante sua formação muitas vezes é distanciada da realidade que é a rotina escolar.

A prática pedagógica do educador e os saberes docentes, segundo Tardif (2012), são construídos a partir da formação. Às Ciências da Educação, são resinificadas a partir da consciência ideológica construída pelo docente ao longo de sua formação e experiência vivida. O professor em sua atuação reflete seus saberes ao ensino, mediando o ensino e a aprendizagem contribuindo com a transformação social. Os conteúdos disciplinares, mediado ao saber docente (consciência política, pedagógica e realidade cultural), implicam a transformação social, profissional e cultural do educando.

Tardif (2012, p.41), ressalta que:

Os saberes relativos à formação profissional dos professores (ciências da educação e ideologias pedagógicas) dependem, por sua vez, da universidade e de seu corpo de formadores, bem como do Estado [...]. A relação que os professores estabelecem com os saberes da formação profissional se manifesta como uma relação de exterioridade: as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científico e pedagógicos, ao passo que aos professores compete a apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e pelo Estado.

O currículo é uma ferramenta importante à formação dos sujeitos, a construção do saber docente vai além das possibilidades que o currículo traduz à formação, por meio dos conhecimentos teóricos. Todo saber perpassa pelo saber disciplinar, pelo saber ideológico, pelo saber experiencial, perpassa ao processo da atuação do docente.

Na busca, em ir além do que nos mostra o cenário atual da prática docente, pode-se dizer que o professor ao se deparar com a realidade na escola reflete seu saber profissional, saber experiencial da prática, a partir daí constrói novas possibilidades no mundo real em que

vive, e cria novas possibilidades para enfrentamento dos paradigmas social. O docente precisa organizar sua prática pedagógica, introduzindo os saberes profissionais da prática, ao saber disciplinar ou conteúdo científicos, aos saberes culturais dos discentes.

Dentro dessa ótica, os saberes mobilizados pelos professores a partir das ideias de Tardif (2012), indicam os saberes importantes na profissão do professor, vinculando aos saberes mobilizados na prática. Assim, busca-se a percepção nos estudos de Tardif (2012) as atividades dos profissionais que mobilizam diferentes ações, o ensino é concebido por Tardif (2012), como uma técnica, basta combinar, de modo eficaz, os meios e os fins, sendo estes últimos considerados não problemáticos.

Em suma, Tardif (2012, p.175-176) aponta “outros teóricos destacam muito mais os componentes afetivos, assimilando o ensino a um processo de desenvolvimento pessoal ou mesmo a uma terapia”. Afirmar que outros autores privilegiam uma visão ético-política da profissão, concebendo o ensino como uma ação ética ou política e as muitas concepções que associam a educação à luta política, à emancipação coletiva. O ensino também é definido como uma interação social e necessita, de um processo de “co-construção” da realidade pelos professores e alunos. De acordo com Tardif (2012) “esse ponto de vista é defendido especialmente pelos enfoques socioconstrutivistas”. Afirmar ainda que há determinadas concepções que assimilam o ensino a uma arte, cujo objetivo é a transmissão de conhecimentos e valores considerados fundamentais. O autor diz que essas diferentes concepções da profissão docente privilegiam com frequência um único tipo de ação em detrimento de outros.

Como ponto de partida, considera-se os saberes mobilizados por Tardif, tal como: (saber da formação profissional, saber disciplinar, saber curricular e saber experiencial), relacionados aos saberes elencados por Freire, que diz que o ensino exige: rigorosidade nos métodos, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, risco, consciência do inacabamento, entre tantas outras, apresentadas por Freire.

As contribuições de Tardif (2012, p.12) e Freire (1996), são reconhecidas, ao afirmarem que o “saber do professor é um saber social”, os saberes sociais resultam de um comprometimento político e ético, constituídos no ambiente social. É preciso que se compreenda, como os saberes são mobilizados pelos professores na visão destes autores, verificando a concepção de docência dos professores e como esses saberes são concebidos como importância na prática docente.

Dessa forma, Tardif (2012) define as seguintes conceituações, “o saber da formação profissional conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores”,

não se limitam a produção de conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor. Esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia de aprendizagem.

O saber disciplinar, saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob forma de disciplina. Portanto Tardif (2012, p. 38) diz que, “os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.)”, são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentes das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. O autor aponta, que o saber curricular são saberes que correspondem aos “discursos, objetivos, conteúdo e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita”. Apresentam-se, concretamente sob a forma de programas escolares em que os professores devem fazer ao aprendido e a aplicação dele.

Tardif (2012, p. 39) enfatiza o saber experiencial, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são validados pelo professor. Neste sentido, Tardif (2012) e Freire (1996) expressam que os saberes são plurais, formados pelos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Os autores informam que o professor é alguém que deve conhecer sua disciplina e seu programa, além disso, o professor deve possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação em sua formação inicial e a pedagogia o desenvolvimento de competências e habilidades da profissão, ou seja, um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Os estudos Freire (1996) no livro, “Pedagogia da Autonomia” (1996), busca-se o destaque aos saberes que ele considera necessários à prática educativa. Exige incorporação das práticas da docência, extraindo dos professores e alunos o que há de melhor. Freire (1996) expõe suas razões para análise da prática pedagógica do professor em relação à autonomia de ser e de saber do educando.

Por outro lado, Freire (1996, p.11-12) discute os saberes indispensáveis à prática docente de educadoras e educadores, afirmando que é preciso desde o princípio de sua experiência formadora o dever de assumir-se como sujeito também da produção do saber, e que entenda que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção”. Nesse contexto, o professor é um profissional que enfrenta diversas situações ou casos que constituem no âmbito de sua especialidade, tornando-o capaz

de agir não somente pelo repertório técnico e sim a partir dos saberes da prática. A respeito disso, Contreras (2012, p. 129-120) diz que, “como produto da repetição dos casos, desenvolve um repertório de expectativas, imagens e técnicas que lhe servem de base para suas decisões. Aprende o que buscar e como responder ao que encontra”. O saber profissional e o saber da experiência permitem a reflexão na ação, a qual o professor terá resoluções conjuntas com os alunos, dos problemas e conflitos que surgem no cotidiano da sala de aula.

Dentro dessa linha, Freire (1996), Contreras (2012) e Alarcão (2011, p. 47) enfatizam que o professor não pode agir isoladamente na sua escola, é neste local que em conjunto constroem a profissão docente. Segundo Alarcão (2011), os professores têm o seu contexto próprio, a escola, tem de ser organizada de modo a criação das condições de flexibilidade individuais e coletivas. Assim sendo, a escola tem a missão de auto-organização para o alcance dos seus objetivos.

Freire (1996, p.15), expressa a necessidade de respeito aos conhecimentos que o aluno traz para a escola, visto ser ele um sujeito social e histórico, o professor precisa compreender que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”. Nesse sentido, o professor deverá focar seu olhar para o discente, buscando percepção das dificuldades, e seus interesses para que o aluno seja estimulado à aprendizagem. Dessa forma, o autor define essa postura como:

Ética e defende a ideia de que o educador deve buscar essa ética, a qual chama de ética universal do ser humano, essencial para o trabalho docente. Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos [...]. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar (FREIRE, 1996, p. 17).

É preciso consideração ao aluno como um sujeito real, que passa por fases e transformações tão complexas quanto o professor. Sente emoções, passa por transições sociais, culturais, econômicas e familiar, tudo isso precisa ser percebido pelo professor ao construir seu plano do trabalho pedagógico.

As reflexões de Freire (1996), remetem que existem diferentes tipos de educadores: críticos, progressistas e conservadores, apesar das diferenças, os professores necessitam de saberes comuns desde sua formação inicial, saberes que visam ao controle na relação teoria e prática; saberes que gerem possibilidades para o aluno produzir ou construir conhecimentos, ao invés de transferir os mesmos de forma alienada, sem a discussão crítica; saberes que implicam reconhecimento de uma educação, não “bancária”, em que apenas introduz conhecimentos nos alunos.

Porém, Imbernón (2011) enfatiza, que a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico de cada área, bem como um compromisso ético e moral. Portanto, faz-se necessário divisão das responsabilidades com outros agentes sociais já que exerce influência sobre outros seres humanos.

Imbernón (2011, p. 30), afirma que:

Não pode e nem deve ser uma profissão meramente técnica de “especialistas infalíveis” que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos. [...] Como diz Lanier (1984), os professores possuem um amplo corpo de conhecimento e habilidades especializadas que adquirem durante um prolongado (desenvolvimento durante toda a vida profissional) período de formação (...), emitem juízo e tomam decisões que aplicam a situações únicas e particulares com que se deparam na prática.

O profissional docente vai além de sua função de ensino, ele também gerencia, administra e organiza um rol de situações tais como (conflitos, situações psicológicas, dificuldades de aprendizagem, ética, moral, valores, entre outros eventos que surgem na prática) ao mesmo tempo que ensina toda uma gama de conteúdo do ementário. Assim sendo, a escola é um campo social. O professor precisa despertar no aluno a curiosidade, a criatividade, a busca pelo conhecimento, tal como a necessidade de aprendizagem crítica.

Assim, Freire (1996, p. 14) afirma:

Essas condições exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível e pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos.

As condições da verdadeira aprendizagem dos educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Nesse sentido, o saber ensinando, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, é aprendido pelos educandos. O autor destaca a necessidade de reflexão crítica sobre a prática educativa, pois sem ela a teoria pode ser apenas discurso, e a prática, ativismo e reprodução alienada.

Além disso, Freire (1996) diz que não há docência sem discente, quer dizer que, quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender. Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Dessa forma, o ensino não depende exclusivamente do professor, assim como aprender não é algo apenas para o aluno, as duas atividades se entrecruzam, os participantes são sujeitos ativos e não objetos um do outro. Nessa perspectiva, Alarcão (2011) diz que a escola é uma comunidade educativa, um grupo social constituído por alunos, professores e funcionários e

fortes ligações à comunidade, envolvente através dos pais, e representantes do poder municipal.

Desta forma, Alarcão (2011, p. 47) enfatiza que, “a ideia do professor reflexivo, quer reflète em situação e constrói conhecimento a partir do pensamento sobre a sua prática, é perfeitamente transponível para a comunidade educativa que é a escola”. De acordo com a autora, não se pode transferir toda a responsabilidade de educar, de ensinar as diversas áreas do conhecimento somente ao professor, ou seja, a escola, a comunidade e gestores em geral compete também compete a organização da comunidade educativa para que a escola cumpra sua função.

Entretanto, Freire (1996) ressalta que os gestores, bem como o educador comprometidos com sua proposta de educação, precisam propor a rigorosidade do método em sua prática pedagógica, tendo clareza em seus objetivos, e que seu discurso precisa ser interligado com sua prática. Assim, tanto educador quanto educando são sujeitos na construção do conhecimento. No entanto, para que o conhecimento seja alcançado pelo educando, na perspectiva de Freire (1996), exige-se pesquisa, não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, o professor tem que ser pesquisador, faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. É preciso pesquisa para que se conheça o que ainda não se conhece e comunicar algo novo, interessante.

Assim, o professor deverá respeitar os saberes do educando e os das classes populares. É preciso que haja discussões com os alunos, à realidade concreta, a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade, a violência, a convivência das pessoas, implicações políticas e ideológicas. O conhecimento da realidade é muito importante. Freire (1996) afirma que não há distância entre ingenuidade e criticidade; ao ser curioso, há crítica. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

Desse modo, o saber docente conforme defende Freire (1996), Tardif (2012), Alarcão (2011) e Imbernón (2011) consideram o universo que envolve a diversidade entre professor e aluno, a temporalidade, o momento real, a experiência dos sujeitos, o conhecimento humano e a formação docente. O professor, é um sujeito que tem sua cultura, experiência e formas de compreender o mundo. Os desafios da profissão docente estão postos diante das implicações sociais da contemporaneidade no que concerne aos objetivos educacionais ligados à cultura dentro e fora da escola, e a demanda da diversidade, da política, da economia nas sociedades. A prática pedagógica que visa à diversidade cultural deve relacionar a teoria à prática à necessidade de aprendizagem do educando, ensino

desafiador da própria prática, da educação no contexto multicultural. Essas indagações acarretam à reflexão de que a escola no contexto multicultural busca alternativas formativas para as necessidades sinalizadas pelas diferenças.

O respeito à multiplicidade de culturas, valores, gêneros e classes sociais presentes nas relações institucionais e pedagógicas envolve o processo de ensino e aprendizagem, tornando-se imperativo no ofício de ser professor. Assim, as dificuldades dos professores em relação à percepção da diversidade cultural, ocorre pela incipiência da formação inicial e a continuada.

Na seção a seguir, aborda-se os caminhos metodológicos percorridos por essa pesquisa.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS: material e métodos da investigação

Nessa seção, aborda-se os processos metodológicos e a relevância da escolha dos métodos e das técnicas que norteou a pesquisa. Os procedimentos da análise de conteúdo, com base em Bardin (1977), com o intuito de interpretação dos comportamentos, expressões dos sujeitos da pesquisa, que vão além dos dados que os instrumentos apontam. É necessário a sensibilidade e capacidade aguçada da observação direta dos sujeitos, com foco no problema da pesquisa, para obtenção de informações que deram subsídios relevantes à temática abordada neste estudo.

A seguir, discussão sobre a abordagem da pesquisa, que implicou o aprofundamento analítico do problema. A metodologia da coleta de dados permitiu o desdobramento da pesquisa, a qual revelou novos indicadores sobre o problema inicial desta dissertação.

5.1 Abordagem e tipo de pesquisa

A pesquisa teve abordagem qualitativa, tendo em vista a oportunização da interpretação dos dados relevantes para a pesquisa. A pesquisa qualitativa é imprescindível a interação com os sujeitos da pesquisa, o ambiente, fatos e expressões relevantes para ser interpretados e refletidos pelo pesquisador. O fato do pesquisador ter contato muito próximo com o objeto de pesquisa, faz com que esta relação nada tem de neutralidade.

Portanto, Gamboa (2006, p. 26) aponta que:

O conhecimento é o resultado da relação entre um sujeito cognoscente e um objeto a ser conhecido. Desde o ponto de vista epistemológico as abordagens empíricas e positivistas privilegiam o objeto ou o fato, fazendo “desaparecer” o sujeito em prol do registro. Essas abordagens supõem que o objeto real e o objeto do conhecimento permanecem reduzidos à representação do primeiro sem permitir a interação do sujeito.

Pesquisa com abordagem qualitativa, implica na interação do pesquisador com o objeto de pesquisa, gerando juízo de valor. A pesquisa qualitativa, tem como preocupação central o exame dos dados em um tipo de profundidade, é particular àquela situação, e examinado no detalhe para aquele caso, tendo em conta a perspectiva histórica, social dos sujeitos, no momento em que se faz as análises. Essa abordagem metodológica possibilitou análises e reflexões interpretativas desenvolvidas a partir da interação com os sujeitos, principalmente por que trata de uma pesquisa descritiva.

A escolha pela abordagem qualitativa se deu pelo fato dos elementos de aproximação do objeto, foi o que nos motivou a escolha de que tipo de trabalho seria realizado, pois possibilitou a aproximação da comunidade envolvida, sem a preocupação com a ideia de distanciamento ou de neutralidade em relação à coleta dos dados, atribuindo significado de

juízo e de valor a partir das experiências e do conhecimento que se construía desde a execução do projeto inicial.

O foco metodológico desta pesquisa, ocorreu pelo processo da pesquisa do tipo descritiva, a qual analisou-se o fenômeno de uma determinada realidade, conforme revelam os dados da pesquisa. Esse tipo de pesquisa determinou a utilização das técnicas de entrevista semiestruturada e observação direta dos sujeitos para a coleta de dados do estudo empírico. Essas técnicas metodológicas permitem ao pesquisador o desenvolvimento da observação direta dos sujeitos, do *locus* da pesquisa de forma aguçada, permitindo a identificação das relações existentes entre as variáveis e o fenômeno.

Gil (1999) aponta que a pesquisa descritiva se caracteriza pela técnica de descrição características de um determinado fenômeno, grupo de pessoas. As pesquisas descritivas também possibilitam o estabelecimento das relações que há entre as variáveis existente no problema da pesquisa. O autor informa que há diversos estudos que podem ser classificados sobre pesquisa do tipo descritiva, e uma de suas características mais importante, são as possibilidades de utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados. Segundo Gil (1999, p. 44), a pesquisa descritiva é definida como “as pesquisas descritivas salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, nível de renda estado de saúde física e mental”. Assim, as pesquisas descritivas em conjunto com a exploratória, são as que os pesquisadores sociais realizam habitualmente, isso por estarem preocupados com a atuação prática. Pesquisa descritiva juntamente com a exploratória, são também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos.

Dessa forma, optou-se pela pesquisa do tipo descritiva e exploratória nas concepções dos sujeitos em relação ao problema da pesquisa. Foi possível uma investigação em profundidade o fenômeno proposto pelo objetivo inicial, avançando para novas perspectivas que vão surgindo no desenvolvimento da pesquisa.

A seguir, apresenta-se os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, bem como os instrumentos de pesquisa que deram subsídios para a coleta dos dados.

5.2 Procedimentos metodológicos da coleta dos dados

Os dados coletados desta investigação, ocorreram entre o primeiro semestre do ano de 2015, ao segundo semestre de 2016. Inicialmente, concluiu-se, o planejamento do projeto inicial, realizou-se, a revisão bibliográfica e metodológica da pesquisa. Em seguida, organizou-se, o plano para a pesquisa de campo. Antes, fez se necessário, pedir autorização

dos gestores das duas escolas para a realização da pesquisadora. Após a obtenção da autorização dos gestores, partiu-se em busca dos convites aos professores que fariam parte da pesquisa, tarefa nada fácil, pois os professores se sentem constrangidos ao permitir a presença de uma pessoa em seu espaço de trabalho, com o intuito de investigação das práticas.

Os instrumentos da pesquisa que deram subsídio para a coleta dos dados desta pesquisa foram, entrevista semiestruturada com perguntas abertas e fechadas, sendo que a escolha por este instrumento ocorreu pelo fato da condição de dar oportunidade ao pesquisador de, se necessário, acrescentar questões ou modificar o instrumento entrevista, para favorecer a busca por respostas conforme a problemática da pesquisa.

A entrevista semiestruturada é um instrumento básico para a coleta de dados, em pesquisas qualitativas é a entrevista. Uma das grandes vantagens desse instrumento, segundo Ludke e André (1986 p. 33), é que se “estabelece uma interação entre pesquisador e pesquisado”, pois, possui características coerentes para o levantamento de dados na abordagem metodológica.

Realizou-se, entrevista com dez (10) professores que atuam em duas escolas municipais, localizada na Zona leste de Porto Velho. Também, utilizou-se, a técnica de observação direta, das práticas pedagógicas de somente nove (09) professores e do ambiente escolar. As entrevistas foram realizadas no último dia em que as observações eram finalizadas, ocorreram durante os meses de março a junho de 2015.

Diante das experiências vivenciadas nessa pesquisa, foi reconhecido que a investigação científica é um grande desafio para o pesquisador e para os pesquisados, pois necessita de planejamento, conhecimento metodológico e paciência, devido ao longo tempo que se necessita para concluir a pesquisa.

No campo educacional é viável que o pesquisador seja flexível na elaboração das entrevistas, o cuidado para não sair do foco dos objetivos específicos da pesquisa. Quanto às duas formas de registros de entrevistas, apontam a gravação direta ou anotação durante a entrevista, cabendo ao pesquisador a escolha do tipo de entrevista que pretende fazer, dependerá do que for melhor para o mesmo, embora as duas possam ser usadas concomitantemente. Desse modo, os autores, apontam a entrevista como instrumento de coletas de dados:

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. [...]. Trata-se, pois, de uma conversação efetuada face a face, de maneira

metódica; proporciona ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 195-196).

A entrevista proporciona o diálogo entre o pesquisador e o pesquisado, sendo face a face, permite o diálogo com maior facilidade, no entanto, o pesquisador possui mais dificuldades de registros das observações e concepções do sujeito durante sua fala. Nessa investigação, teve-se o intuito de boa interação com os participantes da pesquisa, portanto, optou-se por entrevista semiestruturada para melhor coleta de informações diante das concepções dos professores sobre o tema abordado.

A observação direta, foi mais um instrumento necessário para o aprofundamento das informações pertinentes para essa pesquisa. Fator que o pesquisador precisa considerar, a técnica de observação direta causa certa estranheza ou timidez no sujeito observado. Mesmo assim faz-se necessário sua realização para a obtenção de dados significante para a análise dos dados. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 190-191), a técnica de observação consiste em:

Coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar. É um elemento básico de investigação científica, utilizado na pesquisa de campo e se constitui na técnica fundamental da Antropologia.

Essa técnica possibilita a coleta de informações penitentes a pesquisa, que muitas vezes não é declarado pelo sujeito na entrevista, ou em outros instrumentos utilizados. A esse respeito, Marconi e Lakatos (2003, p. 191) informa que do “ponto de vista científico, a observação oferece uma série de vantagens e limitações, como as outras técnicas de pesquisa, havendo, por isso, necessidade de aplicação de mais de uma técnica ao mesmo tempo”. Assim percebeu-se durante a observação com os sujeitos, que em suas falas havia certo distanciamento do que realizavam em suas práticas. Esses fatores mostram que a observação permite a coleta dos dados explícitos e implícitos da realidade em contexto.

O objetivo pela escolha da técnica de observação com os sujeitos da pesquisa, foi para que pudesse haver, antes da aplicação das entrevistas, melhor conhecimento do ambiente vivido pelo professor e alunos da escola, e verificação da infraestrutura da escola e das salas de aulas.

O olhar, também, foi voltado para as práticas pedagógicas dos professores e a relação que ele faz, com a inclusão da diversidade cultural. Ressalta-se, que antes da fase de campo, fez-se necessário, um planejamento, sobre a forma como seria desenvolvido o trabalho. A respeito disso, Ludke e André (1986, p. 25) enfatizam, que para a observação se torne um “instrumento válido e fidedigno de investigação científica”, a observação precisa “ser antes de

tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador”. Para os autores, o pesquisador antes de ir a campo, é preciso fazer um planejamento minucioso sobre as ações que serão desenvolvidas durante a pesquisa.

Antes de irmos a campo, delineou-se quais seriam os pontos necessários para a observação dos sujeitos, focou-se nossa atenção nas práticas pedagógicas dos professores durante a aplicação dos conteúdos e se referenciavam a diversidade cultural dos alunos. Também, voltou-se, a atenção para interação do professor com os alunos, e dos alunos entre si, com o intuito de verificação da existência de discriminação entre os sujeitos.

O texto a seguir, apresenta-se os sujeitos que fizeram parte desta pesquisa, bem como os indicadores que levaram à escolha dos sujeitos de acordo com os objetivos iniciais da pesquisa.

5.3 Sujeitos da pesquisa

Os participantes da pesquisa, foram dez (10) professores que atuam no ensino dos anos iniciais Fundamental de duas escolas municipais localizadas na Zona Leste do Município de Porto Velho. A opção pela escolha dessas duas escolas, foi por localizar-se, na zona periférica do Bairro Esperança da comunidade e Bairro Planalto, também possuem ampla diversidade cultural, alto índice de violência e conflitos no entorno das escolas.

A escolha pelos sujeitos da pesquisa, se deu, por serem professores pedagogos que atuam no ensino fundamental, turmas do 2º, 3º, 4º e 5º anos, e pela consideração de que os anos iniciais é o período em que as crianças desenvolvem sua identidade cultural. Assim, precisam de ampliação do seu universo de conhecimento sobre a diversidade cultural em que convivem no espaço da escola. O ensino escolar, é espaço para inclusão nos alunos de práticas de respeito, e aceitação do “outro”, e reconhecimento das práticas culturais como elemento promotor da emancipação social.

A seguir, apresenta-se o *lôcus* da pesquisa, bem como a forma em que se desenvolve o planejamento inicial desta pesquisa para a aproximação do local e dos sujeitos para a coleta de dados da pesquisa de campo.

5.4 *Lôcus* da pesquisa

O local da pesquisa foi duas escolas municipais, localizada na Zona Leste do Município de Porto Velho, Estado de Rondônia. As escolas oferecem o ensino desde a pré-escola até o ensino fundamental do Ensino de Jovens e Adultos – EJA. Essas escolas atendem

também a Educação Especial, com equipes de coordenadores e cuidadores que acompanham as crianças com necessidades educacionais especiais em sala de aula, e salas de recursos. Uma dessas escolas têm extensão de cinco salas de aula em outro bairro próximo, para o atendimento à demanda do ensino anos iniciais da comunidade.

A seguir, aborda-se os procedimentos da análise dos dados, bem como os documentos utilizados e legislações nacionais, e procedimentos da Análise de Conteúdo, baseada nos estudos de Bardin (1977) que deram subsídio para a análise dos dados.

5.5 Procedimentos da análise dos dados

Para ampliação do conhecimento dos currículos das duas instituições de ensino, foco desta pesquisa, utilizou-se a Análise Documental. Os documentos utilizados foram os projetos político pedagógicos das escolas, e legislações nacionais que fomentam a inclusão à diversidade cultural nos currículos escolares. A utilização da análise documental em investigação científicas pode ser constituída como uma técnica importante para a obtenção de dados fundamentais a pesquisa. A respeito disso, as autoras informam:

Técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. [...]. Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde pode ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador (LUDKE e ANDRÉ, p. 38-39).

Diante da afirmação das autoras, entende-se, que a análise documental é de suma importância para a coleta dos dados da pesquisa, visando à complementação e aprofundamento do estudo. Nesta pesquisa, utilizou-se instrumentos de entrevistas, com perguntas fechadas e abertas, e observações direta. Porém, verificou-se, que esses instrumentos deveriam ser complementados, a fim de, que houvesse a obtenção de informações relevantes para a pesquisa. Diante disso, fez-se necessário, a análise documental, que por outro lado, permitiu que a investigação acontecesse de forma mais completa, oportunizando a ampliação das informações dos temas pertinentes aos demais instrumentos da investigação.

Nessa investigação, a análise dos dados ocorreu pela Análise de Conteúdo, com base em Laurence Bardin (1977). Buscou-se, na autora proposições que permitem realizar interpretações a partir desse tipo de análise. Em suma, a autora explica que:

Mensagens obscuras que exigem uma interpretação, mensagens com um duplo sentido cuja significação profunda (a que importa aqui) só pode surgir depois de uma observação cuidada ou de uma intuição carismática. Por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar (BARDIN, 1977, p.14).

As proposições da autora, implica que o pesquisador desenvolva uma leitura minuciosa sobre um texto, ou dados para o entendimento do conteúdo. São elementos necessários, que em uma leitura inicial não seriam identificados. Percebeu-se, durante as observações e entrevistas, que as pessoas não transparecem sua concepção só por meio de uma fala, ou de uma ação. As concepções ficam implícitas em suas falas, exigindo do pesquisador um olhar mais apurado para perceber um conteúdo.

Dessa forma, a Análise de Conteúdo exige uma variedade de técnicas para realização de uma análise, tais como a autora aponta:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações.

Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 1977, p. 31).

A análise de conteúdo, segue uma variedade de procedimentos, que devem ser observados pelo pesquisador. Exige um tempo maior, para identificação de situações antes não percebidas pelo pesquisador por intermédio de hipóteses iniciais, permitindo a identificação de temáticas não percebidas inicialmente, mas que aos poucos vão sendo desveladas no discurso e comportamentos dos sujeitos da pesquisa.

A análise de conteúdo pode ser uma análise dos «significados» (exemplo: a análise temática), embora possa ser também, uma análise dos «significantes» (análise léxica, análise dos procedimentos). Por outro lado, o tratamento descritivo constitui um primeiro tempo do procedimento, mas não é exclusivo da análise de conteúdo. Outras disciplinas que se debruçam sobre a linguagem ou sobre a informação, também são descritivas: a linguística, a semântica, a documentação (BARDIN, 1977, p.34).

A análise de conteúdo de acordo com a autora é definida como um conjunto de procedimentos metodológicos, que devem ser considerados pelo pesquisador, para análise por diferentes fontes de conteúdo, podem ser fontes verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental. Quanto à interpretação, a análise de conteúdo exige do pesquisador, o rigor da objetividade e a destreza da subjetividade.

Em consonância, Franco (2003) aponta, elementos necessários para a realização de uma análise de conteúdo:

A análise de conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, [...], como representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação. Pressuposto este, que se afastam de uma concepção formalista da linguagem, [...], a qual se atribui um valor exagerado às palavras, [...], negligenciando muitos aspectos semânticos que somente pesquisadores criativos, informados, competentes e devidamente esclarecidos podem ser capazes de analisar e interpretar as mensagens (explicitas ou latentes), evidentemente levando em conta a complexidade que acompanha esse processo (FRANCO, 2003, p. 14).

Verifica-se a análise de conteúdo é uma técnica que exige capacidade de interpretação refinada, e disciplinada, necessidade de dedicação, paciência e tempo para desenvolver a análise de forma aguçada. Faz-se necessária também, boa percepção, e criatividade do pesquisador, prática que não é uma tarefa fácil, exige exercícios, principalmente no que tange a definição das categorias de análises.

Nessa mesma linha, o autor a seguir orienta que a análise de conteúdo é uma dentre as diferentes formas de interpretação do conteúdo de um texto que se desenvolve da seguinte forma:

Adotando normas sistemática de extrair significados temáticos ou os significantes lexicais, por meio dos elementos mais simples de um texto. Consiste em relacionar a frequência da citação de algum temas, palavras ou ideias em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto pelo seu autor. É um tipo de análise da comunicação que pretende garantir a imparcialidade objetiva, socorrendo-se da quantificação das unidades do texto claramente definidas, para gerar resultados quantificáveis ou estabelecer a frequência estatística das unidades de significado (CHIZZOTTI, 2006, p. 114).

A análise de conteúdo, desde sua aplicação em pesquisas, construiu um conjunto de procedimentos e técnicas de extração do sentido, encontrado em um texto por meio das unidades elementares que a compõem.

A análise dos dados da presente pesquisa obedeceu à seguinte sequência, proposta por Bardin (1977): a fase inicial, na qual desenvolveu-se para sistematizar as ideias iniciais colocadas pelo quadro do referencial teórico, estabeleceu-se os indicadores para a interpretação das informações coletadas. Realizou-se também a leitura geral do material definido para a análise, no caso desta pesquisa a análise das entrevistas, transcritas, e do projeto político pedagógico das escolas, e os dados coletados por meio da observação direta dos sujeitos.

Consequentemente, efetuou-se a organização do material a ser analisado, tal sistematização serviu para que as análises fossem realizadas. Esta fase, foi necessária para uma leitura primária, efetuando novamente contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se releu os textos, as entrevistas, o diário de campo, a serem analisados. Em seguida, os documentos foram escolhidos, que para Bardin (1977), consiste na definição do corpus de análise. Frisou-se as hipóteses e objetivos da pesquisa, a partir da leitura inicial dos dados.

Realizou-se a releitura dos dados de forma exaustiva, depois separou-se os componentes constitutivos do material. Bardin (1997) propõe essa regra, por que significa não deixar de fora da pesquisa, elementos importantes para a análise final.

Concluída a fase inicial de exploração do material, as entrevistas, caderno de observações e do espaço físico, bem como os documentos do PPP, partiu-se para a exploração mais aprofundada do material que consistiu na construção das palavras-chave, classificando as informações em categorias ou temáticas. A essa fase, Bardin (1977) define codificação como o recorte das informações, separação e enumeração, com base em regras precisas sobre as informações textuais, previstas nas características do conteúdo.

A partir dos dados das entrevistas e de todo o material coletado, passou-se a formulação das categorias *a posteriori*. Registrou-se as palavras ou frases-chave, que se aglutinaram, os parágrafos de cada entrevista, assim como textos de documentos, ou anotações de diários de campo.

Após a identificação dos parágrafos, e as palavras-chaves, foram elaborados resumos de cada parágrafo para realização de uma primeira categorização. As primeiras categorias foram agrupadas de acordo com os temas, onde houve frequência nas vozes dos sujeitos nas entrevistas, e nas anotações das observações realizadas com os sujeitos, que deram origem às categorias.

A subseção 6.3 Manifestações da diversidade cultural no currículo escolar: a realidade revelada. Apresenta-se e analisa-se as categorias e subcategorias criada *a posteriori* por meio dos dados, são as seguintes: Categoria 1: Concepção dos professores acerca da diversidade cultural; Categoria 2: Identificação da diversidade cultural local; Categoria 3: O PPP e a diversidade cultural nas escolas; Categoria 4: Projetos pedagógicos e a diversidade cultural nas escolas; Categoria 5: Elaboração do PPP e a diversidade cultural nas escolas; Categoria 6: Planejamentos pedagógico ao atendimento à diversidade cultural; Categoria 7: Diversidade cultural local relacionados aos conteúdos; Categoria 8: Saberes da formação para a diversidade cultural; Categoria 9: Prática docente ao atendimento da diversidade cultural.

As subseções que serão discutidas as categorias criadas *a priori*, são as seguintes: 6.4. Observação da Prática Pedagógica; 6.4.1 Prática pedagógica e a diversidade cultural na sala de aula Escola A; 6.4.2 Prática pedagógica e a diversidade cultural na sala de aula Escola B.

Foram criadas categorias, das entrevistas dirigidas aos docentes e as observações direta das práticas pedagógicas e do ambiente escolar. Por meio dos dados obtidos, verificou-se nas falas dos sujeitos a recorrência de frases e palavras-chaves. Portanto, foram agrupadas em categorias e serão apresentadas e discutidas a seguir à luz do referencial desse trabalho.

6 CURRÍCULO, DIVERSIDADE CULTURAL E SUAS IMPLICAÇÕES A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES

Nesta seção, serão apresentados os dados coletados na pesquisa de campo e as análises à luz de Bardin (1977), elencando categorias temáticas, que emergiram e se constituíram como resultados da pesquisa. Assim como foi afirmado na seção dos procedimentos metodológicos, estas categorias foram construídas a partir da análise do material de coleta, da análise do documento curricular das escolas o (PPP), das entrevistas dirigidas aos docentes e das observações direta das práticas pedagógicas e do ambiente escolar. Dos dados obtidos, verificou-se a recorrência de temas, que foram agrupados, e são apresentados nessa seção.

Realizou-se o seguinte caminho para demonstração dos dados e a consequente construção dessa seção: 6.1 Percurso formativo dos professores e o trabalho docente; 6.2 As escolas e seus respectivos projetos pedagógicos curriculares; 6.3 Manifestações da diversidade cultural no currículo escolar: a realidade revelada, (aponta-se as categorias temáticas *a posteriori* e sua discussão); 6.4 Observações das práticas pedagógicas (aponta-se as categorias criadas *a priori* e sua discussão; 6.5 Diversidade Cultural e implicações na prática pedagógica docente.

No texto a seguir, aborda-se os percursos formativos dos professores e o trabalho docente, de acordo com os dados das entrevistas. As análises, também estão presente nesse texto.

6.1 Percurso Formativo dos Professores e o trabalho docente

Os sujeitos da pesquisa foram (10) professores, sendo nove do sexo feminino e um do sexo masculino. Os professores atuavam nos anos iniciais do ensino Básico Fundamental em escolas públicas municipais, situadas na Zona Leste de Porto Velho. Eles não serão identificados por seus nomes reais, e sim pelas letras PA, para designação de professores da escola A, e letra PB, para professores da escola “B”.

As entrevistas e as observações das práticas dos professores em sala de aula, foram realizadas no período entre março a junho de 2015. O fato de as mulheres ocuparem os cargos de professores principalmente nos anos iniciais, advém desde o início da profissionalização docente no século XVIII. Geralmente os homens buscam as áreas voltadas para o ensino médio e superior. Todos os participantes desta pesquisa têm formação em nível superior; esse fato foi observado e é decorrente das últimas décadas e da nova LDB (1996), já que no Brasil,

historicamente, muitos professores atuavam sem formação superior à docência, fato este corrigido pela legislação citada. Era comum, no passado, o exercício da profissão de docente sem a certificação legal de capacitação profissional na área de atuação. Como afirmam Vicentini e Lugli (2009), durante o séc. XVIII, registraram-se denúncias da má qualidade dos professores selecionados, sendo que estes conheciam pouco aquilo que deveriam ensinar na escola.

Com base nas entrevistas e observações, verificou-se que nove dos professores participantes apresentavam dificuldades no desenvolvimento pedagógico dos conteúdos e da rotina em sala de aula, devido a fatores como: quantidade expressiva de alunos não alfabetizados entre 3º e 5º anos; indisciplina e conflitos entre os alunos; duas à três crianças com necessidades especiais educacionais na sala de aula; falta de materiais pedagógicos para as aulas, gerando planejamentos desvinculados com as necessidade de aprendizagem dos alunos, principalmente das crianças com necessidade especiais educacionais. A respeito disso, concorda-se com Imbernón (2011) quando informa, que o professor não deveria ser um técnico que aplica processos previstos, mas deveria exercer sua profissão como um profissional capaz de participação crítica no verdadeiro processo de inovação e mudança do ensino e dos sujeitos. Porém, essa mudança deve partir de seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível. Para o autor, tudo isso, “implica considerar o professor como um agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver um currículo” (IMBERNÓN, 2011, p. 21). O professor precisa ser capaz de elaboração de projetos e materiais curriculares com base no currículo prescrito, oculto e o vivenciado em conjunto com seus pares, situando o processo em um contexto específico controlado pelo coletivo diante de suas realidades.

No quadro a seguir, são apresenta-se o perfil dos professores, e da escola.

QUADRO 2: Perfil formativo dos professores participantes da pesquisa

Identificação do professor	Formação do professor	Ano de conclusão da graduação	Especialização
P1A	Pedagogia	UNIR/2006	Psicopedagogia
P2A	Pedagogia	FIPE/2011	Gestão Escolar e Educação Inclusiva
P3A	Pedagogia	UNIR/2002	Educação Especial
P4A	Pedagogia	UNIRON/2011	Educação Especial
P5A	Pedagogia	UNIR/2011	Mestre em Educação
P1B	Letras Português	UNIPEC/2007	Não possui
P2B	Pedagogia	FIPE/2005	Artes
P3B	Pedagogia	FIPE/2008	Gestão Escolar
P4B	Pedagogia	FIPE/2012	Gestão Escolar
P5B	Pedagogia	FIPE/2009	Não possui

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora: entrevistas com professores, 2016.

Os dados do quadro 2, demonstram que nove professores possuem formação em nível superior em pedagogia e um em Letras Português. Verificou-se que três desses professores fizeram sua formação inicial na Universidade Federal, sete professores em instituição de ensino particular, as formações ocorreram entre os anos 2002 a 2012. O quadro 2 informa que entre os dez professores, oito possuem especialização em diferentes áreas. Fato importante, pois o professor precisa de formação continuada em sua carreira, a falta disso, implica na qualidade em seu trabalho, pois a educação é um processo contínuo e passa por transformações constantes, devido à educação estar ligada aos fatos sociais.

Com base nos dados do quadro 2, observa-se que os professores não possuem especialização específica em sua área de atuação, nos anos iniciais do ciclo de alfabetização e no 4º e 5º anos, o que implicaria melhor qualidade do ensino, nesses anos. Verifica-se, que as políticas públicas de formação continuada de professores ainda são muito tímidas e não há um direcionamento para suas áreas de atuação, ao menos em Rondônia.

No Brasil, a formação continuada de professores da rede pública de ensino, vem ocorrendo por meio de Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC²² acordo realizado em 2012 entre o Ministério da Educação e Cultura – MEC, governos federal, estadual, municipal e instituições. Essa política tem ampliado o quadro da formação de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio da formação em serviço. Esse cenário, mostra que as políticas públicas de formação continuada de professores vêm crescendo no Brasil, essa dinâmica tem sido uma válvula de escape para os professores que atuam no ensino Básico, devido a oportunidade de reflexão que os docentes têm sobre suas práticas e exercícios das trocas de suas experiências, ainda que as formações sejam, muitas vezes, aligeiradas, não satisfazendo plenamente as necessidades pedagógicas do campo.

A respeito da formação docente, Feldmann (2009, p. 71), explica, “escrever sobre a questão da formação do docente, convida a reviver as inquietudes e perplexidades na busca de significado do que é ser professor”. Nota-se, na concepção da autora, ser professor, é ser um sujeito que professa saberes, valores, atitudes, que compartilha relações e, junto com outro, elabora a interpretação e reinterpretação do mundo.

A formação de professores com qualidade social e compromisso político é um grande desafio, sendo necessário ver a “educação como um bem universal, como espaço público, como um direito humano e social na construção da identidade e no exercício da cidadania” (FELDMANN, 2009, p. 71). Em consonância com a autora, a atuação na dinâmica dos direitos socioculturais, torna-se um desafio, pois depende do projeto curricular das instituições formadoras, se estão fundamentadas nas orientações e no compromisso político, filosófico e científico dos docentes formadores dessas instituições.

Deste modo, Libâneo (2007) diz que a formação de professores está ligada a vários fatores que envolvem a tecnologia e os meios de comunicação, as novas concepções de trabalho, a produção econômica e da cultura que movem os comportamentos humanos. Essas dinâmicas atingem o modo como os atores controlam e administram a escola e como atuam no ensino.

As instituições onde se formaram os entrevistados, verifica-se nas falas dos docentes, que durante a formação, pouco fomentou a temática da diversidade cultural. Essas instituições formadoras são distanciadas da realidade social e cultural local.

²² Diretoria de apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília BRASIL, SEB (2012, p. 39).

Essa realidade, é apontada pelos autores a seguir, da universidade (UNIR):

Ao buscarmos ir além do que nos mostra este atual cenário, pode-se dizer que as respostas para os questionamentos anteriores e a construção de uma educação multicultural têm como imperativo uma formação que possibilite aos futuros educadores reescreverem os conhecimentos adquiridos no espaço institucional da academia a partir do ponto de vista da realidade política e cultural das minorias (PANSINI; NENEVÉ, 2008, p. 10).

Com base na citação acima, observa-se que a inclusão da cultura local na formação docente contribui sobremaneira para a sua transferência às práticas escolares, mas não necessariamente, uma vez que exige, ainda, de seus atores, a consciência da inclusão da diversidade cultural e das consequências desse fato nos currículos. Concorde-se com os autores supracitados, que, uma vez a cultura local vindo a ser inserida nos currículos escolares, estes serão instrumento de geração da consciência crítica para o rompimento docente de práticas discriminatórias que possibilitem a afirmação das tradições culturais dos sujeitos e a recuperação de histórias reprimida. Assim, as instituições formadoras de professores, precisam adequar o currículo de formação às realidades sociais, econômica e cultural do país e região, e aos desafios que a escola enfrenta no seu cotidiano. A esse propósito, a competência para o ensino deve estar inter-relacionada com a teoria e a prática, o docente precisa ter capacitação para a resolução dos problemas e conflitos (discriminação racial, classe, sexo, religião) que surgem a cada momento no espaço da sala de aula.

A profissão docente nos dias atuais, precisa valer-se das lições do passado, conforme informa Imbernón (2011, p. 13), “a profissão docente [...] foi considerada uma semi-profissão”, os professores não tinham valor social e remuneração adequada, ou competência técnica da profissão, as crianças eram tratadas como todas iguais, e desconsiderado suas especificidades de aprendizagem, e o conhecimento repassado era desvinculado com a vida prática. Porém, sempre foi uma profissão complexa que exigiu formação com base nos conhecimentos teóricos científicos e filosóficos, ligados aos fatos sociais, culturais, psicológicos e antropológicos da sociedade. A formação docente nesse modelo, deverá capacitar para o desenvolvimento das capacidades técnicas, metodológicas e a práxis social no ensino, além do desenvolvimento da capacidade de interação, de convivência, de percepção da cultura no contexto de cada pessoa com o grupo. Para Imbernón (2011), esses fatores requerem, na atualidade, uma nova formação inicial e permanente em serviço.

No quadro 3, são apresentadas informações referentes ao tempo de formação dos professores, bem como do tempo de atuação no magistério dos participantes.

QUADRO 3: Instituição e tempo de atuação dos professores

Identificação do professor	Escola em que atuam	Turmas em que atuam	Tempo de atuação do professor
Professor 1 A	Escola A	3 ° ano	23 anos
Professor 2A	Escola A	3 ° ano	3 anos
Professor 3A	Escola A	2° ano	10 anos
Professor 4A	Escola A	2° ano	6 anos
Professor 5A	Escola A	5° ano	4 anos
Professor 1B	Escola B	4° ano	13 anos
Professor 2B	Escola B	5 ° ano	8 anos
Professor 3B	Escola B	3° ano	6 anos
Professor 4B	Escola B	2° ano	8 anos
Professor 5B	Escola B	4 ° ano	15 anos

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora: entrevistas com professores 2015.

O quadro 3, demonstra o tempo de atuação dos docentes em sala de aula: varia entre 3 a 23 anos; nota-se que, nove professores formados em Pedagogia, alguns já atuavam sem a formação em nível superior. Tais dados nos remetem a observação de que, historicamente no Brasil, os professores atuavam sem nem mesmo possuírem formação superior, bastando que obtivessem a formação em nível médio, de magistério, que era profissionalizante.

Atualmente o magistério em nível médio está extinto, para o acesso à carreira docente, é necessário o Curso Superior em Pedagogia ou Curso Normal superior, havendo ainda, em municípios isolados de Rondônia, e de outros lugares do país, a possibilidade de professores que atuam apenas com o nível médio (magistério). No entanto, nestes casos, a maioria desses professores estão passando por formações, em projetos especiais, oferecidas pelo Estado brasileiro, a fim de corrigir tais distorções, em atendimento à LDB.

Verifica-se no registro das entrevistas e observações diretas, junto aos professores pesquisados, o relato de suas dificuldades para lidar com os conflitos interpessoais ou de aprendizagem no cotidiano em sala de aula.

“Percebo[...] violência, falta acompanhamento, ausência dos pais, ausência de cuidados. Outros apresentam linguagens vulgar que aprendem na rua” (**Professor 3, escola A**).

“Ausência dos pais, falta de recurso que a escola deixa de oferecer. A diversidade cultural da criança interfere na aprendizagem” (**Professor 4, escola A**).

“O que a gente mais percebe é o comportamento dos alunos, as crianças não são assistidas pelas famílias. Na escola as crianças não têm limites. Culturalmente é homogenia” (**Professor 1, escola B**).

Os relatos acima, se referem, à falta de compreensão do problema da convivência entre os sujeitos, e aceitação da cultura do outro manifestada na escola, quer seja, entre os alunos ou na relação professor-aluno. A interferência negativa é observada na formação dessas crianças, a qual não são instruídas a viverem democraticamente entre si, pois os professores se sentem sobrecarregados para o manuseio das dificuldades de relacionamento, que geram dificuldades de concentração, de disciplina e de aprendizagem, assim, vão se construindo práticas de preconceito, violência, *bullying*, o que, como o previsto, traz consequências na transmissão e assimilação dos conteúdos escolares, o que aumenta/produz baixa autoestima e um clima desfavorável à aceitação do “outro”.

Sabe-se que a profissão docente é responsável, em grande parte, pela formação dos cidadãos no contexto social, essa responsabilidade também é transferida às famílias, que devem aos filhos o preparo ético e moral de convivência no meio social. Nesse sentido, Imbernón (2011, p. 14-15) aponta que a “profissão docente exerce a função de: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade, a capacidade reflexiva em grupo”. Assim sendo, o projeto curricular das escolas precisa de um apontamento do diagnóstico do perfil da clientela e focar os objetivos para que sejam sanados os conflitos, bem como a partir das práticas pedagógicas, geração de reflexão e discussão sobre o tema da diversidade cultural e questões sociais.

Atualmente a escola trabalha para que os processos curriculares tornem a educação mais estimulante aos estudantes que são as interações sociais, tais como: movimento corporais, o esporte, a arte, a música, a dança. Observa-se nos espaços das duas escolas pesquisadas adequações provenientes a essa integração como: (quadras cobertas, pátios espaçosos, refeitórios climatizados, banheiros adaptados, salas climatizadas, laboratórios, bibliotecas, etc.) aspectos relevantes favoráveis à interação social e à aprendizagem das crianças. Porém, o tempo e os espaços dos alunos da escola A, são pouco. Os alunos saem da sala para o momento do lanche, durante 15 minutos, e depois retornam à sala de aula. Em relação a organização da escola B, as crianças têm o horário da recreação, porém, não tem um acompanhamento pedagógico, ou brincadeiras dirigidas ou mesmo para controle durante esse recreio, gerando muitos conflitos e lutas físicas entre os alunos.

É compreensível, diante das leituras efetuadas em Gomes (2008), Canen (2001), Moreira e Candau (2013) que a educação, a fim de alcance da qualidade efetiva depende de

muitos fatores, tais como recursos pedagógicos, adequações curriculares, materiais e, principalmente, professores preparados para atenderem a essa realidade diversa, conflituosa, não harmônica e nem homogênea, de crianças oriundas de bairros periféricos, cujas famílias se tornam ausentes do acompanhamento escolar, e que este preparo se dá, como premissa, na formação inicial e continuada; incluindo, necessariamente, a reflexão de suas próprias práticas cotidianas na escola.

A respeito disso, o CNE/CEB nº 7/2010, orienta quanto ao direito ao acesso e à permanência na escola de qualidade, entendendo a qualidade na escola, tal como:

Construir a qualidade social pressupõe conhecimento dos interesses sociais da comunidade escolar para que seja possível educar e cuidar mediante interação efetivada entre princípios e finalidades educacionais, objetivos, conhecimento e concepções curriculares. Isso abarca mais que o exercício político-pedagógico que se viabiliza mediante atuação de todos os sujeitos da comunidade educativa. [...], requeridos para responder ao projeto político-pedagógico pactuado, vinculados às condições/disponibilidades mínimas para se instaurar a primazia da aquisição e do desenvolvimento de hábitos investigatórios para construção do conhecimento (BRASIL, 2010, p. 17).

O CNE/CEB informa sobre a importância de todos os atores envolvidos para a qualidade da educação. Nos últimos vinte anos a educação brasileira tem passado por adequações, os governos têm criado políticas públicas que fundamentam a educação Básica no contexto dos direitos humanos e sociais. Essas mudanças têm refletido na nova visão da formação docente. Sobre isso, Feldmann (2009, p. 74) diz que o tema de “formação de professores foi secundarizado como pauta de discussões nas décadas anteriores da história da educação brasileira”. Segundo a autora, as explicações dos fenômenos e problemas educacionais eram centradas em temas de repetência e fracasso escolar com o foco nas avaliações externas. Acredita-se, que tal fato vem interferir negativamente por muito tempo, impedindo o crescimento da educação com qualidade. Assim, a autora acima mencionada expressa que nas últimas décadas do século XX, os padrões de estruturação econômica, global, e a reconfiguração do estado em sua relação com a sociedade atual, acarretaram mudanças na gestão dos sistemas escolares, na escola e no processo de formação de professores.

Concorda-se com este ponto de vista, dos autores a seguir quando enfatizam que a docência é um trabalho denominado de “parcialmente flexível”, no qual há alguns limites quantitativos e qualitativos a depender de muitos fatores.

Tardif e Lessard (2005, p. 12-13), afirmam:

[...] porque algumas tarefas têm uma duração legal bem determinada pela organização escolar (as aulas, a vigilâncias na hora das recreações, etc.). Outras tarefas podem variar quanto à duração e à frequência (encontros com os pais, reuniões, preparação da aula, correções, etc.), pois elas dependem da experiência do

professor, de sua relação com o trabalho, etc. Nota-se ainda que as tarefas flexíveis são regidas por certas normas.

Assim sendo, na visão dos autores, com a qual se concorda, diante de nossos dados da pesquisa, que o trabalho docente tem uma carga de trabalho excessiva, que vai além de suas práticas pedagógicas, tornando a profissão exaustiva em certos pontos. Essa realidade condiz com a dos professores pesquisados, pois muitos professores relataram que precisam de trabalho por meio de dois contratos para o atendimento das necessidades básicas.

Durante as entrevistas, foi perguntado aos professores quais as contribuições referentes à diversidade cultural o currículo do curso da formação inicial ofereceu, e as considerações sobre a relação entre a sua formação e a sua prática pedagógica no tratamento da diversidade cultural na comunidade escolar. Responderam da seguinte forma:

“A formação contemplou de certa forma” **(Professor 1, escola A).**

“A formação contemplou sim, tendo em vista que a formação inicial só é uma base” **(Professor 2, escola A).**

“A formação inicial foi boa, mas precisamos atualizar” **(Professor 3, escola A).**

“A formação deu bases, porém preciso estar estudando sempre” **(Professor 3, escola B).**

“Eu estudei e preciso buscar mais” **(Professor 4, escola B).**

“Pouco, mas aprendemos compartilhando as dificuldades entre os professores, trocas” **(Professor 5, escola B).**

As concepções dos professores da escola A e B, conforme os relatos acima, refletem a necessidade de um aprofundamento referente aos temas da diversidade cultural no âmbito da formação inicial. O ensino no contexto da diversidade cultural não é tarefa fácil para os professores, isso por que os cursos de formação inicial pouco abordaram sobre essa temática nas últimas duas décadas.

Os relatos dos professores da escola A, entrecruzam-se com a realidade dos professores da escola B, ou seja, que a formação inicial não teve base teórica consistente na temática da diversidade cultural no contexto escolar. Atualmente ocorrem a reformulações nos currículos dos cursos de formação de professores, devido a obrigatoriedade de obediência às legislações nacionais, sobre essa demanda, mas ainda de forma muito tímida.

A formação do pedagogo atual considera importante o respeito à diversidade nacional e à autonomia pedagógica das instituições, segundo consta no Parecer CNE/CP nº 3/2006, Artigo 6º, como o [...], planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, [...], aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar.

O documento do CNE/CP 2006 estabelece na formação do pedagogo aquisição sobre [...] estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea (BRASIL, 2006).

Busca-se o entendimento em Libâneo (2007, p. 42), que concerne sobre o papel do professor no contexto em que a lei formula para a formação do pedagogo, apontando que “os professores de hoje sabem que diferenças sociais, culturais, intelectuais, de personalidade, são geradoras de diferenças na aprendizagem”. O atendimento à diversidade cultural implica, pois, redução da defasagem entre o mundo vivido do professor e o mundo vivido dos alunos, bem como, a promoção efetivamente da igualdade de condições e oportunidades de escolarização aos sujeitos.

Diante do exposto, compreende-se que os projetos pedagógicos curriculares das instituições de educação e de formação de professores devem ir além da informação de conteúdos pré-estabelecidos, devem inter-relacionar aos saberes dos alunos e as culturas que fazem parte do cotidiano social. Nesse contexto, faz-se necessária a sustentação epistemológica sobre a cultura inserida no currículo, que seja, a perspectiva de consolidação das práticas pedagógicas que englobam o multiculturalismo numa visão crítica de educação. No entanto, é importante ressaltar que alguma mudança vem ocorrendo atualmente. A respeito disso, são encontradas, diversas literaturas que tratam da temática da diversidade cultural nos currículos.

O desafio da formação docente envolve questões que abrangem o novo perfil da sociedade, a pluralidade cultural, as questões de religião, étnico racial, e demais temas como a economia, a tecnologia e a globalização. Essa demanda afeta a escola, a profissão docente e, ao mesmo tempo, a sociedade.

Diante dos dados da pesquisa de campo, constata-se que alguns dos docentes apresentam dificuldades de atuação, nos conflitos entre os alunos, e baixo nível na aprendizagem e cobranças das famílias. Tudo isso, relatam os professores, afeta sua vida particular e profissional, esgotando o professor no exercício da docência em sala de aula. Assim sendo, o trabalho do professor, na concepção dos participantes da pesquisa, tem tido uma carga excessiva de atribuições, indo além de suas capacidades físicas e psicológicas. Nesse ponto, Tardif e Lessard (2005, p. 13) afirmam que de fato, como qualquer outra profissão, alguns professores fazem unicamente o que é previsto pelas normas oficiais da organização escolar. Porém, outros professores “se engajam a fundo num trabalho que chega a

tomar um tempo considerável, até mesmo invadindo sua vida particular, as noites, os fins de semana, sem falar das atividades de duração mais longa, como cursos de aperfeiçoamento”.

Da mesma forma, compreende-se que o trabalho docente, ocupa a mente do professor o tempo todo. Contudo, após o término das aulas, o professor deverá planejar a aula do dia seguinte, preocupando-se com as questões que envolvem os alunos sobre: a falta de atenção, tarefas de casa não feitas, evasão dos alunos, conflitos e dificuldades na aprendizagem deles. Assim, o profissional docente, ao se deparar com a complexidade de seu papel como educador, se desgasta física e psicologicamente mais intensamente do que outras profissões menos exigentes.

Considera-se importante o trato dessas questões que envolvem o trabalho do professor devido à percepção das queixas em relação à carga excessiva de trabalho desenvolvido na escola e principalmente fora dela. Essa demanda geralmente é muito discutida nas reuniões sindicais, e está legalizada no Plano de Carreira do professor em Rondônia²³, como estabelecido na Meta 18 do PME de Porto Velho:

Garantir a reformulação do Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação do Sistema de Ensino, progressão funcional, formação inicial e continuada e jornada de trabalho e carreira dos profissionais em educação, desde a vigência do PME (SINTERO, 2016, p. 31, grifo nosso).

Durante a realização das entrevistas, observou-se que os docentes aparentavam cansaço devido à carga excessiva de trabalho, pela diversidade de demandas em suas salas de aula. Ainda precisam trabalhar em dois contratos, geralmente atuam na Secretaria de Estado da Educação, e na Secretaria Municipal de Educação e em escolas particulares para garantia de um salário a mais e melhores condições de vida.

De acordo com essa realidade, buscou-se Tardif e Lessard (2005, p.115) informações que afirmam que, na maior parte dos países industrializados, o trabalho docente é administrado em convocações coletivas firmadas entre sindicatos de professores ou outras associações representativas e as autoridades públicas. Esse estudo, permite a realização de estimativas referentes ao tempo necessário para o desenvolvimento de tarefas docentes, tarefas prescritas pelo sistema, do tamanho e da composição das turmas de alunos.

No caso das escolas municipais de Porto Velho, há tempos o sindicato representativo da categoria (SINTERO), luta pelas melhorias das condições de trabalho do professor, tendo como ponto inicial, a carga horária e a valorização salarial. O docente com o contrato de 40

²³A Meta 18 do Plano Municipal de Educação de Porto Velho e suas estratégias estão disponíveis no site do Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado de Rondônia (SINTERO), órgão representativo da categoria dos professores municipais e estaduais SEMED (2016). Disponível em: <http://www.sintero.org.br/>. Acesso em 03 de julho de 2016.

horas semanais, trabalha 20 horas em pleno exercício em sala de aula. As outras 20 horas são destinadas ao planejamento e estudos independentes para a sua própria formação continuada. O professor com o contrato de 25 horas semanais, trabalha 20 horas em pleno exercício em sala de aula, e 5 horas para planejamento das aulas.

Observou-se nas duas escolas pesquisadas, que a quantidade de alunos matriculados varia conforme o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais (PNEE). É obrigatória a matrícula de, no máximo, vinte e cinco alunos, para cada dois com necessidades educacionais especiais. Nesse caso, é fundamental turmas menores para que as crianças com necessidades educacionais especiais sejam realmente incluídas, e recebam o acompanhamento adequado dos professores. Mesmo com essa condição, e com uma gratificação salarial estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação, os professores também se ressentem da falta de formação continuada para o trabalho adequado com a inclusão.

Outro fator, que influencia na insatisfação do trabalho docente e a desvalorização salarial. Por isso, os docentes são obrigados a terem um segundo contrato em sala de aula, aumentando sua carga de trabalho diária, e, conseqüentemente, diminuindo seu tempo para estudo e o planejamento das aulas. A respeito disso, Tardif e Lessard (2005) afirmam que em alguns países, há casos que turmas maiores de alunos são montadas, com a condição de haver compensação financeira. Assim sendo, o ensino ocupa relativamente poucas horas, mas é destinado à turmas proporcionalmente volumosas; em outros casos, a carga de trabalho é globalmente pesada, mas os salários são mais elevados.

Na rede pública de ensino municipal de Porto Velho, as turmas são relativamente lotadas, geralmente vinte e cinco alunos no ciclo de alfabetização (1º ano ao 2º ano), apesar de que, este acordo não é respeitado por alguns gestores de uma forma geral. Em turmas do ensino fundamental I e II (4º e 5º anos; 6º aos 9º anos), são matriculados trinta e cinco alunos por turmas ou até quarenta, em alguns casos, vinte e cinco alunos para dois alunos especiais matriculados.

No caso das escolas pesquisadas, as turmas variam entre 25 a 28 alunos, por atenderem a modalidade de Ensino Especial. Porém, observa-se que os professores se mostravam cansados e desestimulados pela profissão, devido aos processos pedagógicos complexos e precários que estão incumbidos à profissão.

Buscou-se, em Tardif e Lessard (2005) indagações que se assemelham à realidade dos professores entrevistados. Eles dizem: “quais são hoje, as condições de trabalho de um professor, sua carga de trabalho, suas tarefas concretas, suas diferentes durações, sua variedade?” (TARDIF e LESSARD 2005, p. 112). Afirmam que a elaboração das respostas

para essas perguntas não é tarefa fácil pois, o trabalho é definido por regras administrativas, mas depende igualmente, ou mais ainda, de atividades responsáveis e autônomas dos professores e de seu desenvolvimento com a profissão. O trabalho do profissional docente, pela ligação direta às relações humanas, exige um envolvimento pessoal do trabalhador, principalmente no plano afetivo.

Para tanto, Freire (1996, p. 39) expressa que a “docência é um trabalho de limites imprecisos e variáveis de acordo com os indivíduos e as circunstâncias, e também segundo os estabelecimentos, e os bairros e localidades”. Nesse sentido, mesmo que a docência tenha suas compensações profissionais como trabalho flexível e que traz benefícios sociais, dependendo das circunstâncias, torna-se um trabalho preconizado por todos os motivos elencados acima e que constam nas respostas dos participantes da pesquisa, que, ainda assim, acreditam e buscam o bem-estar da profissão.

A seguir, discute-se acerca das escolas e seus respectivos projetos políticos pedagógicos curriculares e a implementação da diversidade cultural nas práticas curriculares das escolas estudadas.

6.2 As escolas e seus projetos pedagógicos curriculares

A discussão sobre o currículo da educação Básica e as práticas pedagógica docente, diante da diversidade cultural e da introdução obrigatória das questões étnico-raciais e indígenas, ainda é pouco realizada no campo escolar. A seguir, discute-se a implementação legal diante da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (nº 9394/96), e o contexto da Lei nº 10.639/03, sobre a obrigatoriedade da inserção da diversidade cultural nas práticas curriculares, surgindo então, a indagação: Como lidar com a diversidade cultural, as questões étnico-raciais e a cultura indígena em sala de aula? O trabalho docente, seus desafios e sua complexidade não podem ser ignorados, tampouco a formação inicial como determinante das práticas dos professores, embora outros fatores ao longo do tempo venham dinamizá-la.

A análise e as discussões que estão a seguir foram elaboradas a partir de documentos do PPP das duas escolas pesquisadas, buscou-se reflexão da forma pela qual a diversidade cultural está presente na educação Básica, segundo a determinação legal e como as escolas respondem a essas questões tão importantes no campo da educação escolar.

6.2.1 Escola A: Projeto curricular e a diversidade cultural

A Escola Municipal do Ensino Fundamental²⁴ foi a primeira em que foi realizada a pesquisa de campo. Consta no documento do PPP que a escola foi fundada em 1998, na administração do prefeito Chiquilito Coimbra Erse, sob decreto nº. 6579 de 05 de março de 1998 (PPP 2007, p. 6-7). Essa escola está localizada no Bairro Esperança da Comunidade, sua clientela é formada por educandos que possuem residência no próprio bairro e bairros adjacentes. Essa escola, atende nos períodos; matutino e vespertino, alunos na faixa etária entre 06 a 14 anos (ensino fundamental), e no período noturno alunos de 15 anos em diante matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola possui 37 professores que atendem aos três turnos, de acordo com a carga horária contratual. No quadro de professores, consta que há um quantitativo considerável com formação superior, os outros estão em fase de conclusão, 03 desses ainda não ingressaram em uma faculdade.

A seguir, apresenta-se, uma ilustração da entrada da escola A:

Figura 1: Escola (A) Municipal do Ensino Fundamental



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2016.

Registra-se no documento PPP, que a escola foi autorizada no dia 18 de dezembro de 2006, sob a Resolução nº. 11/CME – 06 e Parecer nº. 06/CME – 2006. (PPP 2007, p. 6-7). A comunidade é constituída de diferentes condições familiares, econômicas, sociais, culturais e religiosas.

A constituição do bairro Esperança da Comunidade ocorreu da seguinte forma:

A comunidade escolar é formada em sua maioria por famílias que ocuparam a localidade, dando na época até embates com a polícia militar, que chegaram a destruir barracos com máquinas pesadas e outras vezes ateando fogo nos barracos.

²⁴ O nome surgiu em homenagem aos estudiosos Darcy Ribeiro (1922-1997). Inspirado pelo movimento da Escola Nova, foi um dos primeiros a engajar-se politicamente a causa do ensino público, gratuito e de qualidade; também participou diretamente na constituição da Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9394/96 PPP (2007).

Apesar desses conflitos os sem teto não desistiram das ações de ocupação, e conseguiram seu pedaço de terra para morar, pedindo dessa forma a construção de 01 escola para atender seus filhos e satisfazer seus direitos de cidadão [...]. As maiorias dos discentes são oriundos de famílias que diferem dos padrões das estruturas convencionais (pai, mãe e filhos), sendo sustentados geralmente por rendas advindo dos trabalhos das mães que se ocupam de empregos como: domésticas, lavanderias, faxineiras, diaristas entre outras. E quando convive como os pais, o sustento é advindo de suas ocupações, geralmente ocasionais como: pedreiros, serventes, garçons, vendedores ambulantes, pintores de paredes, eletricitistas entre outros (PPP, 2007, p. 8).

O texto acima informa que a clientela dessa escola faz parte da população de baixa renda do município, que mesmo sobrevivendo de rendas advindas de subempregos ou fazendo parte da fila dos desempregados. O fato do PPP focar a consideração da situação socioeconômica é pressuposto pelo alto índice de crianças matriculadas que constituem famílias de pais separados, crianças que moram com os avós, ou tios. Essa realidade também foi identificada na fala dos professores investigados, o que, em nosso entendimento explica, em parte, a existência de muitos conflitos entre professor/aluno e alunos entre si no cotidiano escolar.

Em razão disso, Imbernón (2011, p. 17) afirma que “a prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parta de suas situações problemáticas”. Pois o projeto curricular da escola deve centrar na ideia de qual sociedade pretende construir, partindo da realidade em que a sociedade enfrenta atualmente; paradigmas, economia, diversidade, nas condições dos avanços das ciências.

A esse respeito, Lopes e Macedo (2012, p. 157) afirmam que “seja por conectar o currículo à estrutura econômica da sociedade ou às tentativas de hierarquizar sujeitos pela maior valorização das produções simbólicas que constroem”. As tendências críticas questionam as ideologias dominantes como uma forma de combate aos privilégios sociais das elites que controlam o poder. Com isso, os autores da tendência crítica defendem a valorização dos saberes populares para a construção de propostas emancipatórias por meio do empoderamento dos sujeitos das práticas cotidianas.

De acordo com os autores, antes de tudo os gestores e comunidade escolar precisam da construção de projetos curriculares embasados teoricamente pelas ciências da educação que valorizam a dinâmica social e cultural numa perspectiva crítica, que, em conjunto, contribuem para a democratização do ensino respeitando e valorizando a diversidade dos sujeitos.

Nesse estudo, verificou-se que as propostas curriculares enfatizadas pelas correntes críticas da educação, são práticas emancipatórias, que despertam a capacidade do indivíduo de interpretação do mundo, a partir dos saberes que trazem à escola, buscando o conhecimento

científico, e utilizando-os na vida real, para transformá-las. As práticas dos atores envolvidos na educação precisam partir dos saberes sociais que os alunos trazem em sua cultura, para transforma-los, na construção de uma sociedade democrática, por meio de atitudes, como, a que colaborem com o bem comum social. Esses saberes também constam dos objetivos implementados pelos currículos nacionais, porém, muitas vezes, não são colocados em prática no ensino pelos projetos e práticas dos professores, que acabam resumindo o currículo normativo, ou trabalhando os conteúdos de forma isolada, descontextualizada da vida real dos educandos.

A respeito da escola democrática, retoma-se às ideias de Apple (1995) para o trato sobre a escola democrática no contexto da diversidade. A perspectiva de escola democrática apontada por Apple se aproxima da realidade brasileira devido à miscigenação cultural ampla e dos processos de colonização, e imigração estrangeira até os dias atuais. O autor propõe um modelo de currículo que relaciona a escola com as múltiplas culturas de estudantes e comunidades das diversas etnias.

A esse propósito, Apple (1995, p.10) enfatiza que:

Criando-se modelos de conteúdo e pedagogia que os estudantes descubram ser do ponto de vista pessoal significativo, criando-se condições para um envolvimento profundo das comunidades na educação seus filhos e, ainda, tornando a sala de aula e a escola num local onde os próprios professores participam na realização e sentem satisfação no seu trabalho.

Convém, no entanto à escola na perspectiva democrática, manter uma ligação próxima da comunidade em que a escola está inserida. Assim, o autor propõe que, “se as pessoas pretenderem assegurar e manter um estilo de vida democrático, necessitam de oportunidades que lhe permitam descobrir o que significa realmente esse modo de vida e como pode ser vivido” (DEWEY, 1916, citado por APPLE, 1995, p. 28). Para a organização de instituições sociais, com a finalidade de promoção e expansão do modo de vida democrático, faz-se, necessário projetos e ações pedagógicas que dizem respeito à perspectiva democrática na escola e na sociedade.

Observou-se nas duas escolas pesquisadas bem como nas práticas pedagógicas dos professores, que não havia ligação íntima entre as necessidades de interação social e a aprendizagem escolar, fato recorrentes da indisciplina dos alunos, e de suas realidades sócio culturais. Apple (1995, p. 29) diz que a escola democrática “a obrigação da educação é criar condição para que os jovens se tornem membros do público, que participem e desempenhem papéis concertados no espaço público”. A educação democrática tem o objetivo de transmitir

o conhecimento crítico para garantir a emancipação social e espaço na sociedade para os jovens e adultos, e esses conceitos devem partir desde o ensino inicial com as crianças.

O documento do PPP das duas escolas pesquisadas, deveriam ser os resultados de tentativas explícitas dos educadores colocarem em práticas os consensos e oportunidades que darão vida ao ensino democrático. Mas, apesar disso, verificou-se que estes professores não conhecem ou não participam da construção desse documento. Para que o ensino seja pelo viés democrático, os documentos dessas escolas deveriam ser criados a partir da realidade social de cada uma delas. Veiga (2013) aponta que o PPP é um “documento de identidade”, com suas estruturas e processos próprios, pelos quais a escola será guiada, na construção de um currículo que faculte as experiências democráticas às crianças e aos jovens. Uma educação democrática deve transcendência ao mundo cotidiano, transformando os alunos em sujeitos ativos na mudança de seus contextos. A seguir, o PPP da escola A, informa que:

A escola tem como desafio buscar alternativas pedagógicas através do exercício constante de aprimoramento e busca de novas ideias que melhorem a nossa prática no processo de ensino e aprendizagem e na construção de um ser humano imbuído de valores tais como solidariedade, igualdade, responsabilidade, respeito, criatividade estreitamento de laços familiares e valorização plena do exercício da cidadania (PPP, 2007, p.8).

Esse documento, deveria focar os problemas que ela apresenta, um ensino na perspectiva democrática, incluindo os direitos, deveres e a aprendizagem real dos sujeitos. Neste ponto, Moreira e Candau (2008), definem o currículo como sendo as experiências escolares em torno do conhecimento em meio às relações sociais, que contribuem para a construção das identidades dos estudantes, como um conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.

O documento da escola A, informa que a comunidade escolar possui características de baixa renda e identifica a manifestação religiosa dos discentes tal como:

As famílias são provenientes de classe média baixa, predominando a baixa. A maioria dos alunos principalmente dos períodos matutino e vespertino compõe de natural de Porto Velho, mas há também alunos provenientes de outras localidades ou estados vizinhos. Quanto ao aspecto religioso a maioria afirma ser católica, mas há uma massa expressiva de evangélicos e outras religiões (PPP, 2007, p.9).

A condição econômica da clientela da escola A, é registrada no PPP como baixa renda, são crianças oriundas de imigração, ribeirinhos, afrodescendentes, indígenas e rural. É inegável a importância de o ensino escolar ser utilizado como fonte para o empoderamento e afirmação dos grupos e da cultura dos oprimidos na sociedade.

A respeito disso, Santos e Lopes (1997, p. 36), propõem “como tarefa primordial dos educadores o trabalho no sentido para reversão dessa tendência histórica presente na escola,

construindo um projeto pedagógico que expressa e dê sentido democrático à diversidade cultural” (SANTOS e LOPES, 1997, p. 36). É consenso que não basta apenas o reconhecimento concreto das diferenças culturais presentes no espaço escolar, é necessário a valorização e o respeito pela cultura do outro, sem discriminação e preconceito. Se assim não for, a diversidade continuará sendo um obstáculo permanente para a solidariedade popular, e fonte inesgotável de oposições, de conflitos e de lutas internas.

Ainda é preciso que haja muito estudo e conhecimento sobre o conceito de multiculturalismo, implementado pelas propostas prescritas de currículos. Compreende-se, que os docentes precisam de reflexão sobre o currículo prescrito pelo sistema, pois há determinadas concepções que entendem que a cultura dominante deverá dar lugar a cultura minoritária. Defende-se que esse tipo de educação poderá constituir em um instrumento para a redução do preconceito que alguns dizem ser uma minoria. Há ampla diversidade cultural nos espaços escolares e na sociedade e isso precisa ser considerado no ensino.

A seguir, aponta-se o IDEB²⁵ da escola A, turmas de 5º ano ensino Fundamental, em 2015. Segundo o dado, foi “5.1”, e aumentou “3” pontos se comparando ao ano de 2013. A meta para 2017 deverá ser “5.4”. O índice aponta a aprendizagem desses alunos está abaixo do desejado, porém, é preciso o uso de recursos pedagógicos, organização curricular, formação continuada dos docente como fator preponderante para aumento do conhecimento dos alunos.

Portanto, acredita-se que o currículo escolar e as práticas pedagógicas isoladas das realidades sociais das escolas, não darão conta de elevarem a aprendizagem dos alunos sem que antes haja a reflexão crítica dos envolvidos no ensino. O currículo precisa abarcar essas dificuldades bem como a diversidade, não como conteúdo específico, mas será necessário que se integre conteúdo, cultura, sociedade. É preciso que haja estratégias coletivas partindo de sua realidade, ampliando caminhos para a práxis social efetiva, às classes populares. É necessário, também, reconhecer a necessidade de interação cultural na escola, a partir das diferentes manifestações culturais.

A introdução das culturas locais no ensino, é fundamental a análise dos aspectos repressivos e discriminatória, para a construção do respeito ao outro. A respeito disso, Veiga (2013, p. 22) informa que o PPP parte do “princípio de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério”. O fato da escola ser instituída como espaço social,

²⁵ Escola (A) IDEB (2015). Disponível em< <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>> Acesso em: Julho de 2016.

torna comum a manifestação de lutas e acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico. Entende-se que não basta uma educação multicultural, onde a cultura é reconhecida no ponto de vista folclórico, sem antes identificá-la de forma crítica, consciente, como elemento de valor, respeito e conhecimento.

A seguir, o PPP, referente ao atendimento à diversidade cultural no espaço escolar, informa que:

Espera-se garantir ao educando uma aprendizagem que possibilite exercer seus direitos e deveres tornando-se um cidadão a cada etapa de sua vida. Buscando minimizar as diferenças e maximizar as potencialidades em função das mudanças sociais ocorridas, a ética e a moralidade passaram a ser assuntos que preocupam o meio educacional, o que se pode perceber na inclusão dos temas transversais apresentados nos PCNS (Parâmetros Curriculares Nacionais). O eixo central dos objetivos propostos pelas Políticas Públicas Educacionais, como: Educação para Todos e a contemplação da escola inclusiva, onde o aluno é inserido e respeitado no contexto escolar passa pela formação do professor que possa construir competências não apenas para aceitar a diversidade, mas para saber trabalhar com as diferenças que a educação inclui no contexto escolar (PPP, 2007, p. 11).

De acordo com o documento dessa escola, diz atender à pluralidade cultural ao referir-se à dimensão pedagógica com base na proposta do PCN. A respeito disso, o Projeto Político Pedagógico é entendido por Veiga (2013, p. 22) como “a própria organização da prática pedagógica da escola”. No caso das escolas pesquisadas, o PPP versa sobre a estrutura administrativa, física e a pedagógica pouco estruturada. Sobre isso, Veiga (2013, p.25) informa também, que a estrutura pedagógica no PPP determina a ação administrativa, “organizam as funções educativas para que a escola atinja de forma eficiente e eficaz as suas finalidades”.

Na visão dos autores estudados, o currículo é uma ferramenta que indica caminhos ao processo de ensino, orienta os docentes e discentes, porém faz uma seleção de conteúdos e métodos que nada têm de neutralidade ou imparcialidade, mas são decorrentes da cultura que seus protagonistas se inserem.

A respeito disso, Sacristán (2000) e Arroyo (2013) refletem que a escola em geral, ou qualquer modelo de educação, adota uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura, que se concretiza no currículo que transmite e nas práticas pedagógicas dos docentes.

Identificou-se, no documento da escola, a concepção de currículo da seguinte forma:

Muito além de um rol de conteúdos básicos, a escola Darcy Ribeiro oferece as quatro primeiras séries do ensino fundamental regular no período da manhã e tarde e 1ª a 8ª série do ensino fundamental supletivo seriado semestral no período da noite. As atividades a serem desenvolvidas em cada série estão organizadas através de ementas e planos de cursos por série conforme documento em anexo. O sistema de avaliação e recuperação consta de projeto próprio, conforme anexo (PPP, 2007, p. 11).

O texto acima expressa que o documento é um instrumento que define as funções da escola, portanto, necessitando ter uma forma específica de enfoque à dinâmica social, cultural, em um período histórico e social determinado.

Desse modo, Veiga (2013) expressa que o currículo é um importante elemento constitutivo da organização escolar, implica, necessariamente, a interação entre sujeitos que têm um mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente. Nesse sentido, o documento PPP deve explicações sobre o modelo de ensino, conteúdos, práticas pedagógicas, bem como a sociedade da qual faz parte. Ela diz que o “currículo não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado” (VEIGA, 2013, p. 27). A diversidade no âmbito da escola é uma preocupação atual, prevista já nas legislações educacionais há pelo menos duas décadas, e o currículo precisa reconhecê-la e refletir sobre ela.

No texto a seguir, apresenta-se o PPP e caracterização da escola B. Também a análise dos dados com o foco ao atendimento à diversidade cultural da comunidade escolar.

6.2.2 Escola B: Projeto curricular e a diversidade cultural

A Escola Municipal do Ensino Fundamental²⁶, oferece as modalidades de ensino de Educação Infantil e Ensino Fundamental, localizada no Bairro Planalto, no município de Porto Velho. Foi criada pela Lei Complementar nº 381, de 16/06/2010 com o Decreto nº 5.972/I da Secretaria Municipal de Educação - SEMED de 20/07/2010, com recursos de compensação da Usina Hidrelétrica de Santo Antônio na Gestão do Prefeito de Porto Velho Roberto Eduardo Sobrinho, na gestão de 2010.

A comunidade entorno da escola B²⁷, pouco avançou em termos de estrutura, como saneamento básico. O diagnóstico do PPP, aponta famílias de baixa renda e com muitos membros. O cenário das escolas A e B, demonstram que os alunos dessas escolas perpassam por grandes desafios no seu cotidiano e transferem para o campo escolar suas realidades culturais.

²⁶O nome da escola é uma referência à fruta denominada MURICI, planta arbustiva da família Malpighiaceas, nativa do norte/nordeste brasileiro, de porte médio, podendo chegar a 5 metros de altura com amareladas formando cachos de 10 a 15 cm, muito conhecido na comunidade local PPP (2011).

²⁷ Quanto à caracterização do Bairro as ruas não têm pavimentação, apresentando alagações e atoleiros no período chuvoso e muita poeira na seca (estiagem), a maioria das residências é de alvenaria, não possuem água encanada, tem banheiro interno (privada ou latrina) uma minoria possui banheiro externo sem se preocupar com a distância e o declínio do terreno entre o poço de água e a fossa. As casas em sua maioria possuem três cômodos, onde acomodam mais de cinco pessoas, em média três filhos por casal, vivendo maritalmente, porém na documentação são solteiros. Com relação à escolaridade boa parte da comunidade tem o Ensino Fundamental incompleto, em virtude disto a maioria são autônomos e ganham na faixa de 1 (um) salário mínimo, trabalhando como pedreiro, diarista, serviços gerais, doméstica, ajudante de pedreiro, serviços braçais e uma pequena parte vivem da ajuda de outrem ou do auxílio do bolsa família PPP (2007, p. 11).

O tratamento desses alunos, não deverá ser homogênea, há uma ampla diversidade cultural, níveis e modalidade de ensino e isso precisa ser considerado no PPP. A essa questão, Moreira e Macedo (2002, p. 24), orientam que “a profusão de identidades sociais que tem renovado o panorama social contemporâneo aponta para uma orientação multicultural, que se proponha que supere o monoculturalismo, [...], no currículo”. Compreende-se, que não basta defender a substituição de saberes e valores dos grupos dominantes pelos saberes e valores dos grupos oprimidos. O propósito da educação multicultural é a geração de novas posturas e novos objetivos dos conteúdos selecionados em todas as áreas do conhecimento.

As concepções dos professores sobre o atendimento à diversidade cultural assim como aos projetos políticos pedagógicos das escolas A e B, precisam de adequações importantes para o atendimento efetivo da diversidade. Em tese, é possível, de acordo com os autores estudados, que não basta a escola transferir para os currículos o modo de vida dos alunos, da condição cultural das classes oprimidas, sem o prévio domínio do conhecimento. Entende-se, que não será somente por meio das propostas dos sistemas e legislações que a educação multicultural se efetivará. Será possível na perspectiva crítica e democrática de educação, para que as classes populares se apropriem do conhecimento dominante, como uma das estratégias para saírem da condição de grupos subalternos e alcancem a autonomia profissional e social.

A seguir, imagem da escola B:

FIGURA 2: Escola Municipal do Ensino Infantil e Fundamental



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2016.

No documento do PPP (2014) da escola B, constam dois projetos: “Projeto Semana da Criança” tem como objetivo: integração entre as diversas áreas do conhecimento, e desenvolvimento das inteligências múltiplas, conhecimento gerais, raciocínio matemático, cidadania, trabalho em equipe e resgate dos valores e responsabilidade, companheirismo e

cooperação. Outro projeto: “Projeto Lendo e Conhecendo a Cultura de Rondônia”, tendo como objetivo:

Estimular os alunos o gosto pela leitura, ampliar os saberes sobre a cultura de Rondônia, compreender a importância da leitura como ferramenta principal na aquisição de novos conhecimentos, auxiliando na formação de valores para formar sujeitos críticos capazes de desenvolver a cidadania (PPP, 2014, p. 76).

Os projetos da escola B, enfatizam a diversidade cultural local, contribuindo para o reconhecimento e valorização da cultural local. No entanto, não são colocados em prática, devido ao desconhecimento dos professores sobre o PPP.

Dessa forma, para Moreira e Candau (2008) o currículo é o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo. Um currículo democrático inclui tanto o que os adultos entendem ser importante, quanto as questões e preocupações dos jovens em relação a si, ao mundo. Essa perspectiva, instiga os jovens ao abandono de posturas passivas de meros espectadores do conhecimento, avançando para a construção de significados. É sabido que as pessoas adquirem conhecimento quer estudando as fontes externas, quer envolvidas em atividades complexas que exigem a construção do seu próprio conhecimento.

A escola B, oferece os seguintes níveis e modalidades de ensino: a Educação Infantil de 04 a 05 anos (Pré I e Pré II), os anos iniciais do Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano e Educação de Jovens e Adultos – EJA, de 1ª a 5ª série. A escola também adere ao Programa de Inclusão do Governo Federal, a partir do qual, ela apresenta uma estrutura física adaptada.

Os dados apontam que essa escola é uma instituição com uma variedade de níveis e modalidades de ensino, tornando a escola um campo complexo, isso devido à variedade da clientela. Observou-se nas duas escolas pesquisadas, o atendimento a diversidade cultural, exigem práticas pedagógicas inovadoras, métodos e técnicas de ensino apropriados a essa realidade. Portanto, os professores precisam de materiais pedagógicos, além de apoio às suas formações continuadas, em serviço, para um melhor auxílio às práticas pedagógicas.

Nas duas escolas A e B, os dados coletados no PPP apresentam uma diversidade cultural ampla, foram vistos muitos conflitos entre as crianças durante o recreio e na sala de aula. A escola B foi construída há seis anos, e passa por adequações de materiais e projeto pedagógico com base na realidade da comunidade.

A seguir, é apresentada a proposta pedagógica da escola B e a concepção de currículo segundo o PPP:

A nossa proposta pedagógica tem como referência a qualidade da formação a ser oferecida a todos os nossos alunos. O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente se expressa aqui com a possibilidade de o sistema educacional vir a

propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira. [...] A tendência pedagógica adotada será baseada nas Pedagogias: Progressista e Crítica dos Conteúdos, onde na esfera social deve ser transformada a partir da interação do indivíduo, valorizando o sentido de grupo, e procurando servir os interesses do aluno com qualidade, e oferecendo-lhe, a apropriação dos conteúdos básicos, com ressonância na sua vida. A aprendizagem deverá ser pautada na troca de experiência entre professor e aluno em torno das suas práticas (PPP, 2014, p. 67).

Com base no texto acima, a dimensão pedagógica da escola, a definição dela como “Progressista e Crítica dos Conteúdos”, isso significa um direcionamento pedagógico crítico, no entanto, acredita-se que a tendência pedagógica depende da ação de cada professor, pois o ele dispõe de autonomia nas técnicas e métodos pedagógicos. Nas entrevistas, foi possível a verificação, nas falas dos professores da escola A e B, que eles não conhecem o PPP das respectivas escolas. Assim sendo, as práticas são desconectadas entre os docentes, causando um distanciamento do currículo às práticas.

A seguir, o PPP, referente ao currículo em atendimento à diversidade cultural no espaço escolar:

São tratados no currículo, na forma de temas transversais, os aspectos da vida cidadã tais como: saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, tecnologias, cultura, trânsito e direitos da criança e do adolescente e direitos humanos. Incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei 8.069, de 13 de junho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades dos educandos. O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. Como suporte curricular, a escola conta com jogos pedagógicos, jogos matemáticos, jogos de alfabetização, livros didáticos, paradidáticos, material lúdico, gibis entre outros usados como recursos no desenvolvimento das atividades dos alunos (PPP, 2014, p. 74-75).

Em relação ao PPP no atendimento à diversidade cultural, o texto acima informa a adesão. Porém, as práticas docentes, observou-se um distanciamento, uma vez que apontam para a falta de materiais didáticos e recursos pedagógicos para tratar o tema de forma mais clara e aprofundada. A respeito disso, Apple (2006, p. 81) afirma, que as escolas no contexto atual, contribuem para a desigualdade por serem tacitamente organizadas a fim da distribuição diferentemente determinados tipos de conhecimentos. Segundo o autor, nos últimos anos, as escolas têm sido relativamente enfadonhas e entediantes, com os conteúdos de ensino distanciados da vida prática dos alunos.

Assim, Apple (2006, p. 82), diz que:

O argumento é de que as escolas ensinam de maneira velada todas as coisas sobre as quais os críticos humanistas das escolas tanto gostam de escrever e falar - consenso comportamental, metas institucionais, em vez normas e objetivos pessoais, alienação de seus próprios produtos. E de que elas assim agem, por que seus professores e administradores e outros educadores de fato não sabem o que estão fazendo.

A escola deve, antes de tudo, o ensino daquilo que os atores (professores, gestores, discentes e comunidade), entendem como essencial para a formação dos sujeitos, preparando-os para a atuação como cidadãos críticos e conscientes. A referência curricular brasileira, possui Base Nacional Comum, os gestores e professores devem considerar essas referências, porém a escola tem autonomia para a elaboração de um currículo adequado à proposta almejada por todos, com o intuito de elevação dos níveis da aprendizagem dos alunos.

A seguir, aponta-se o IDEB²⁸ da escola B, as turmas do 5º ano ensino fundamental em 2015 teve pontuação de “4.6”, e aumentou para “3” pontos referentes a 2013. A meta para 2017 deverá ser “5.9”. A média nacional do município de Porto Velho deverá ser “5.2”. Observa-se que na escola B, o IDEB consta “5” pontos a baixo da escola A, porém a meta para 2017 da escola B deverá ser “5” pontos a mais que a escola B, maior que a média nacional para os municípios.

De acordo com os dados acima, a escola precisa de um projeto que eleve a aprendizagem dos alunos, e isso não será possível com práticas isoladas entre os professores. Faz-se necessário um projeto inovador com o foco nos problemas enfrentados no cotidiano da sala de aula, construído em conjunto democraticamente. A escola e corpo docente precisam de interação para que todos se envolvam com a elevação da qualidade do ensino aos alunos. A respeito disso, Apple (1995) propõe, por meio do currículo democrático que acontecerá o acesso aos direitos e deveres da comunidade. Aponta ainda, que os educadores ajudem os alunos, sejam esses na fase da infância ou na juventude, para que se aumente um conjunto de ideias e que elas também sejam expressadas.

Em primeiro lugar, o autor diz que não se limitam ao aprendizado do conjunto de conhecimentos transmitidos, conhecimento “oficial”, [...] “produzido ou determinado pela cultura dominante” (APPLE, 1995, p. 38). Compreende-se que pode haver apropriação crítica dos alunos, por meio de um currículo que os alunos aprendam a lerem criticamente, quando são confrontados com determinado conhecimento ou ponto de vista. Muitas escolas transmitem o conhecimento como se fossem a verdade imutável e infalível. Os que defendem um currículo participativo, compreendem que o conhecimento é construído socialmente, é produzido e é disseminado por pessoas com determinados valores, interesses e tendências.

O currículo democrático na perspectiva de Moreira e Silva (1994) inclui experiências de aprendizagem organizadas em torno de problemas e questões como: Conflitos, futuro da

²⁸ Escola (B) IDEB (2015). Disponível em< <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>> Acesso em: julho de 2016.

comunidade, justiça, políticas ambientais; entre outras. Portanto, segundo esse autor, currículo refere-se à criação, à recriação, à contestação e a transgressão.

Observou-se que duas escolas A e B, possuem similaridades, tais como: são escolas grandes com muitas salas de aulas; atendem a vários níveis e modalidades de ensino, desde a educação infantil, ciclo de alfabetização, 4º e 5º anos do ensino fundamental I, ensino especial e Educação de Jovens e Adultos – EJA. Com essa realidade, torna-se complexo o atendimento à diversidade cultural presente nessas escolas, devido a esse contingente de diversidade, bem como devido aos vários níveis e modalidades de ensino em um mesmo espaço.

O perfil docente para a atuação em escolas na realidade acima citadas, deverá ser o profissional reflexivo, proposto por Contreras (2012) que, ao contrário do modelo de racionalidade técnica, revela a sua incapacidade para resolver e tratar tudo o que é imprevisível. Para isso, é necessário o resgate da base reflexiva da atuação profissional, objetivando o entendimento da forma pela qual realmente se abordam situações problemáticas da prática.

Sobre isso, Contreras (2012, p. 121) diz que os professores se encontram em “processos imediatos de reflexão na ação no caso se responderem a uma alteração imprevista no ritmo da classe”. A prática, constitui-se, desse modo um processo que se abre não só para a resolução de problemas de acordo com determinados fins, mas também para a reflexão sobre quais devem ser os fins, qual o seu significado concreto em situações complexas e conflituosas, que problemas devem ser resolvidos e qual função eles desempenham.

Compreende-se, que os docentes devem maiores reflexões constantemente sobre a inclusão de práticas pedagógicas, do atendimento das questões do cotidiano. A gestão escolar também é um campo que exige muitos esforços, projetos adequados para o atendimento à diversidade e para o bom funcionamento da escola com qualidade. Diante destas questões, concorda-se com os autores Apple (1995), Moreira e Candau (2008) e Santos e Lopes (1997) quando definem a escola como um campo de contestação cultural, lugar onde as lutas são travadas, mas ao mesmo tempo pode ser democrática, em que o sujeito reconhece sua identidade, respeita as diferenças, avança para a construção de uma sociedade menos conflituosa sem preconceitos. A escola democrática apontada por Apple (1995) é um modelo a ser seguido, pois é construído a partir da organização dos atores envolvidos no ensino e os aprendizes, envolvendo gestores, professores, alunos e família juntos, com o mesmo interesse de preparo dos jovens para o alcance de uma formação profissional, com autonomia social, intelectual e a cidadania.

Os projetos políticos pedagógicos das duas escolas A e B, contemplam a educação na perspectiva multicultural, de forma parcial. Portanto, o PPP, propõe projetos pedagógicos na perspectiva da interdisciplinaridade, e que pouco versam sobre a cultura local. Assim é compreensível que a educação intercultural enfrente diversos desafios, e a cada dia o currículo escolar é inquirido a mudança passando por novas configurações. O currículo tem a função de atendimento das questões que envolvem discernimento sobre os problemas e soluções da sociedade. É nesse novo cenário que o professor deve reflexão sobre suas práticas pedagógicas, ao atendimento às necessidades que o currículo exige.

Verifica-se, de acordo com os dados da pesquisa, que as realidades destas escolas são complexas. A organização da dimensão pedagógica das duas escolas A e B, não são tarefa fácil para os gestores e professores, quanto ao discernimento por tantas demandas na esfera social, cultural e aprendizagem dos alunos. Essas escolas foram abertas recentemente, funcionam há pouco tempo, e contam com o esforço de todos os envolvidos para a ampliação dos projetos que solucionem as principais dificuldades no ensino e aprendizagem, considerando a cultura dos sujeitos.

A seguir, apresenta-se as categorias de análise, com base nos dados da pesquisa coletados pelos instrumentos, tais como: entrevista semiestruturada, observações diretas com os professores, espaço escolar e dos documentos PPP das duas escolas. Os dados foram analisados à luz das teorias com autores abordados pelo referencial teórico da pesquisa, e legislações pertinentes.

6.3 Manifestações da diversidade cultural no currículo escolar: a realidade revelada

No texto a seguir, apresenta-se e analisa-se os dados da pesquisa, coletados por meio das entrevistas com os professores. Os dados permitiram a criação de categorias de análises *a posteriori*. Utilizou-se a técnica categorial temática, baseada em Bardin (1977). As categorias emergiram por meio das falas dos professores entrevistados, onde houve recorrência similares nas vozes dos sujeitos. Após a verificação das palavras-chaves, criou-se categorias e subcategorias e posteriormente analisadas à luz dos autores do aporte teórico.

Todos os professores atuam no Ensino Fundamental nos anos iniciais das duas escolas municipais localizadas na Zona Leste de Porto Velho. Os professores serão identificados com as letras A para designação dos professores da escola A e letra B professores da escola B.

6.3.1 Concepções dos professores escola A e B

A temática da diversidade cultural é determinante para que a aprendizagem seja baseada nos saberes reais, que a cultura é um elemento preponderante ao ensino, pois a escola não está isolada dos fatores sociais e esses saberes estão muito presentes na escola e interferem no cotidiano da comunidade escolar.

Assim sendo, perguntou se aos professores na questão de número 5, **se eles se deparavam com a diversidade cultural na escola, e como percebiam isso nos alunos**. Em suas falas houve similaridade, que permitiu a criação da seguinte categoria:

Quadro 4: Categoria 1- Criada por meio das falas dos professores

Categoria 1: Concepção dos professores acerca da diversidade cultural
Subcategoria: a) Diversidade cultural identificada como comportamentos

Fonte: Produção da pesquisadora, 2016.

Em relação a categoria (a), as falas foram as seguintes:

“Sim, no cotidiano, nas atividades diárias, no comportamento, discussões” **(Professor 2, escola A).**

“Percebo através da estrutura familiar, violência, falta acompanhamento, ausência dos pais, ausência de cuidados. Muitos frequentam a igreja evangélica. Outros apresentam linguagens vulgar que aprendem na rua” **(Professor 3, escola A).**

“Observo muito indisciplina que eles trazem de casa. Observo [...], palavrões. Percebo que a sensualidade está invadindo a vida das crianças” **(Professor 4, escola A)**

“O que a gente mais percebe é o comportamento dos alunos, as crianças não são assistidas pelas famílias. Na escola as crianças não têm limites. Culturalmente é homogênea” **(Professor 1, escola B).**

“Quando faço roda de conversa observo pela fala, modos e comportamentos, linguagens” **(Professor 5, escola B).**

Com base nas falas dos professores, observa-se que eles identificam a “diversidade cultural” como os "comportamentos" que os alunos manifestam na rotina escolar. As escolas pesquisadas possuem uma diversidade ampla de classes, culturas, religiões e sexo, porém, isso não é considerado nos documentos curriculares e nas práticas pedagógicas dos professores de forma efetiva. Verificou-se que os conteúdos são transmitidos de forma desconectada com a vivência do aluno e sua cultura. A respeito disso, reporta-se a Candau (2013, p. 13), “[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa”. Neste

sentido, não será possível a concepção de uma experiência pedagógica distante da cultura, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade.

Em relação a questão de número 6, perguntou se sobre a presença da cultura local na escola como: **populações tradicionais (ribeirinhos, atingidos pelas barragens das usinas, indígenas, quilombolas, afrodescendentes), emigrantes (bolivianos, haitianos) e migrantes (sulistas, nordestinos)**. As falas dos sujeitos, emergiram duas categorias (a) e (b), que são analisadas a seguir.

Quadro 5: Categoria 2 - Criada por meio das falas dos professores

Categoria 2: Identificação da diversidade cultural local
Subcategorias
a) Identificação de pessoas afrodescendente e indígena na escola
b) Diversidade cultural local, entendida como manifestações religiosas, danças e músicas.

Fonte: Produção da pesquisadora, 2016.

As falas dos professores mencionadas a seguir, versam sobre a categoria (a). Eles identificam a cultura afro e indígena na escola.

- “Tem um aluno afrodescendente, a mãe é religiosa” (**Professor 1, escola A**).
 “Tive um aluno boliviano, tenho alunos afrodescendente” (**Professor 2, escola A**).
 “Presença de crianças afrodescendente, tem crianças que identifica o outro pela cor. Tem crianças que não gosta da criança da cor negra” (**Professor 3, escola A**).
 “Observo que temos muitos alunos afrodescendentes, ribeirinhos, pessoas vindas de famílias indígena”. (**Professor 5, escola A**).
 “Alunos filhos de sitiantes. Quando trato da cultura indígenas, há crianças que identifica que há indígena na família” (**Professor 1, escola B**).
 “As crianças falam muito palavrão, isso é devido a educação que eles não têm em casa. São de famílias de baixa renda, ficam muito tempo na rua. Mãe e pai presidiários” (**Professor 2, escola B**).
 “Não percebo a diversidade, são pessoas do Norte” (**Professor 3, escola B**).
 “Não percebo essa cultura, tinha uma aluna, mas já foi transferida” (**Professor 4, escola B**).
 “Tem alunos de famílias indígenas, e famílias nordestinas” (**Professor 1, escola B**).

De acordo com as concepções dos docentes, eles identificam a diversidade cultural no contexto da escola de forma parcial. O fato de não haver na sala um quantitativo expressivo de pessoas afrodescendentes, ou indígenas, ribeirinhos, imigrantes, com que os docentes não abordem temas referente a essa diversidade, pois compreendem que não há a necessidade de expressá-las. Eles, também, dizem que percebem a discriminação entre os alunos. Porém, não contemplam a diversidade cultural em suas práticas pedagógicas para o enfraquecimento da discriminação. Nesse sentido, Silva e Moreira (1995, p. 81) propõem, que o currículo multicultural “exige um contexto democrático de decisões sobre conteúdos de

ensino, no qual os interesses de todos sejam representados”. Segundo os autores, para que aja negociação sobre o que ensinar, para o atendimento da diversidade cultural, os professores, antes, precisam de reconhecimento sobre toda essa variação existente no espaço da escola, bem como do atendimento sobre as Leis orientam. A inclusão da cultura afrodescendente e indígena orientada pela Lei 10.639/2003 no currículo é irrevogável, é sabido que as raízes culturais brasileiras têm sua formação nessas culturas.

No que se refere a categoria (b), da pergunta de número 6, mencionada anteriormente, as vozes dos sujeitos foram as seguintes:

“Na questão da religião sim. A criança não manifesta muito a cultura, linguagem homogenia” (**Professor 1, escola A**).

“Muitos frequentam a igreja evangélica.” (**Professor 3, escola A**).

“Sim percebo diferentes culturas, principalmente através das falas dos alunos, das representações em desenhos e do modo de se comportarem.” (**Professor 5, escola A**).

“Observo através da manifestação religiosa dos alunos como: evangélica, espírita e católica. Gostam muito das festas locais como festa junina” (**Professor 3, escola B**).

“Percebo através das músicas que eles gostam, Funk, Rap, Rip Rop. Percebo que a cultura deles é marginalizada. Percebo famílias tradicionais. A religião é muito presente (alguns são evangélicos) outras não possui nenhuma religião. Os que não apresenta nenhum tipo de crença. Aqueles que não tem nenhuma religião são mais agressivos” (**Professor 4, escola B**).

Com base nas concepções dos docentes da escola A e B, a categoria (b), verifica-se que eles identificam a cultura local por meio das manifestações religiosas, danças, tipos de músicas, tal como os comportamentos percebidos nos alunos. Assim sendo, os professores compreendem a cultura local como decorrente da manifestação religiosa, principalmente a evangélica, danças e tipos de música. É perceptível que as relações culturais são afetadas pelo aspecto econômico dos alunos. Portanto, apontando “causas” que justifiquem esse fato, como a baixa autoestima-dos alunos que trazem dificuldade para os estudos ou aqueles alunos que são desassistidos pelas famílias que são considerados como crianças de cultura inferior.

A realidade social afeta a escola atualmente, conforme aponta Hall (1997). O autor discorre pelo fenômeno da globalização, como os “significados e mensagens sociais que permeiam os nossos universos mentais; nossas imagens de outros povos, outros mundos, outros modos de vida, diferentes dos nossos.

Com base nos dados das entrevistas que possibilitaram a visualização das concepções dos professores e das observações dos espaços das duas escolas, percebemos a dinâmica da globalização influência a diversidade local, pois as pessoas desconsideram as identidades

locais, visando à cultura dominante. Os documentos das escolas, assim, como as concepções dos professores identificam seus alunos como “a clientela”, fornecendo uma imagem de que todos são iguais, homogêneos, de classe baixa, incapazes de terem o sucesso e autonomia no conhecimento.

Estes equívocos, são gerados pela falta de uma formação continuada, leituras atualizadas e mesmo reuniões pedagógicas para o estudo do que ocorre na escola, ocupando-se, pelo contrário, esse professor, apenas e diretamente com a sua sobrevivência no sistema educacional precária, fazendo com que o professor não considere o trabalho pedagógico e trazendo o desconhecimento do currículo e suas inúmeras possibilidades, a fim do envolvimento dos alunos nas situações de ensino e aprendizagem que sejam significativas para as suas vidas e que descortinem para eles uma possibilidade de alcance do sucesso na escola e na vida social.

Na visão dos autores abordados nessa pesquisa, o currículo é um instrumento importante que orienta o professor e a instituição escolar na missão a trilhar os objetivos que pretendem alcançar. O currículo compreende os objetivos, os conteúdos selecionados e os estudos previstos para serem ensinados, inter-relacionados com a realidade social dos alunos, com o objetivo de compreendê-las e aplicá-las sobre as mudanças dessas realidades para o bem comum da sociedade.

Silva e Moreira (1995, p. 84) expressam que nem “a diversidade é possível apenas quando existe variedade, e o problema fundamental está no fato de que nem o currículo; nem as práticas pedagógicas, nem o funcionamento da instituição admitem, na atualidade, muita variação”. O currículo e as práticas pedagógicas dos professores não atendem à diversidade muitas vezes, pela complexidade, para a construção de projetos e textos que tratam da diversidade geram mais esforço pedagógico do professor, visto que o livro didático pouco aborda sobre essas questões. Assim, é necessária ampliação para ao currículo real, e que reflète os objetivos e planos diante da diversidade dentro da escola.

O desconhecimento da sociedade sobre as raízes culturais que formaram a cultural local e nacional, implica a discriminação das culturas afrodescendente e indígena. Assim sendo, a comunidade escolar precisa conhecer o teor da lei sobre a inclusão das culturas afrodescendentes e indígenas no currículo escolar. A inclusão dessas culturas no currículo da escola Básica é legalizada pela Lei 10.639/03, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, por meio da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática no currículo. Sabe-se, que a aplicação da lei na prática, não é

tarefa fácil, faz-se necessário que o PPP da escola, e ementas dos conteúdos, partam dos planejamentos, adequando textos que fundamentam essas questões, por meio dos discursos e principalmente de práticas que modificarão essa realidade.

A seguir, apresenta-se as categorias referentes aos projetos políticos pedagógicos e a diversidade cultural nas escolas estudadas, bem como a análise à luz da teoria que enfatiza a diversidade cultural no currículo escolar na perspectiva crítica e democrática.

A categoria a seguir, destaca o documento do PPP e a diversidade cultural das duas escolas A e B.

Sobre a questão de número 7, perguntou ao professor se ele percebe **a diversidade cultural é identificada e contemplada no PPP?** Esta pergunta gerou a seguinte categoria:

Quadro 6: Categoria 3 - Criadas por meio das falas dos professores

Categoria 3: O PPP e a diversidade cultural nas escolas
Subcategoria: a) Desconhecimento do professor sobre o PPP das escolas

Fonte: Produção da pesquisadora, 2016.

Em se tratando da categoria (a), as respostas dos professores foram as seguintes:

“Não tenho muito acesso ao PPP, esse ano teve a questão étnico. Só produções de poesias. Os projetos não enfatizam muito o tema da diversidade cultural. Acho que aqui não há muita discriminação” (**Professor 1, escola A**).

“Nunca vi esse PPP, dizem que está sendo construído pelo Vice-Diretor. O plano de curso contempla atividades com as diferenças, através dos conteúdos interdisciplinar” (**Professor 2, escola A**).

“Existe projetos sim, são desenvolvidos no decorrer do ano. Agora incluíram datas comemorativas, temas específico das necessidades que surgem na sala de aula, depois tem a culminância com a família” (**Professor 3, escola A**).

“O currículo está só no papel. Não temos recursos e tem retorno da escola. Na hora da reunião tudo parece lindo e perfeito, na prática nada acontece. Currículo falido” (**Professor 4, escola A**).

“Ainda não tive acesso ao PPP” (**Professor 5, escola A**).

“Não conheço o PPP, os professores cobram muito isso. Parece que está para ser aprovado pela SEMED. Tem mais de dois anos que trabalho aqui e não conheço. Peço muito ajuda, mas as vezes trabalho sem projeto” (**Professor 4, escola B**).

“Não percebo se o currículo trata da diversidade cultural local. Não especifica, mas conforme as datas comemorativas” (**Professor 5, escola B**).

Os professores pesquisados relataram, que não conhecerem o PPP das escolas em que atuam. Por meio das recorrências acima, inferiu-se que a maioria dos professores investigados não conhecem o documento do PPP de forma integral, fato que ocorre, porque os

gestores não atualizarem o documento, que deveria ser anualmente, assim como é orientado. Esse fato dificulta que novos problemas sejam apontados a fim de serem superados pelos professores e por projetos na escola.

O fato de não ocorrer a discussão sobre o PPP no contexto da diversidade cultural, no caso das escolas pesquisadas, assim acarreta necessidade de reflexões sobre o papel a ser desempenhado pelo docente, discentes e mudanças nos projetos curriculares adequando-os às questões atuais da sociedade, das ações dos gestores e também a formação dos professores.

Em resposta a categoria acima, Veiga (2013, p. 51) aponta:

O projeto político pedagógico coerente para o bom funcionamento da escola precisa, caminhar na direção da democracia na escola, na construção de sua identidade como espaço-tempo pedagógico com organização e projeto político próprio, com base nas convicções que envolvem o processo como construção coletiva.

A reflexão da autora ratifica que professores e gestores devem rompimento às estruturas mentais e organizacionais fragmentadas nas escolas e nos currículos, precisando de uma definição clara de princípios e diretrizes contextualizadas com a base legal e real da escola, envolvimento e vontade política da comunidade para mudanças ocorrerem. Faz-se necessário, também, rompimento com o individualismo, análise e avaliação diagnóstica para criação de soluções aos problema e conflitos que surgem na escola constantemente.

Verifica-se que os professores ensinam que os alunos se adequem ao currículo, visto que eles não conhecem. A escola exige comportamentos e atitudes dos alunos e impõe os conteúdos desconectados com a vida real, em muitos casos são distanciados da capacidade cognitiva dos alunos. O professor tem a função de ensino de caminhos para que os alunos compreendam sobre as realidades em que estão inseridos, possibilitando ações conscientes e seguras no mundo imediato que promovam a ampliação de seu universo cultural.

No que se refere ao currículo, Sacristán (2000, p. 18-19) discorre que “os currículos, sobretudo nos níveis da educação obrigatória, pretendem refletir o esquema socializador, formativo e cultural que a instituição escolar tem”. Segundo o autor, a escola, no processo de ensino, educa e socializa ao mesmo tempo, por mediação da prática pedagógica, função que cumpre por intermédio da seleção dos conteúdos disciplinares e também pelas práticas que se realizam dentro da escola.

Sacristán (2000, p. 20) diz ainda que, “numa sociedade avançada, o conhecimento tem um papel relevante e progressivamente cada vez mais decisivo, uma escola sem conteúdos culturais é uma proposta irreal, além de descomprometida”. No entendimento da autora, o professor é responsável pela execução do currículo, portanto, um dos agentes transformadores do primeiro projeto cultural.

Pergunta da questão de número 9, **quais ações pedagógicas são realizadas na escola que contemplam a temática da diversidade cultural, quais projetos, em que datas específicas acontecem? Como tema transversal, como acontecem na escola?** Essa pergunta gerou duas categorias (a) e (b):

Quadro 7: Categoria 4 - Criada por meio das falas dos professores

Categoria 4: Projetos pedagógicos e a diversidade cultural nas escolas
<p>Subcategorias:</p> <p>a) Ações pedagógicas e a diversidade cultural contemplada por meio de projetos sociais</p> <p>b) Diversidade cultural contemplada por meio de projetos de datas comemorativas</p>

Fonte: Produção da pesquisadora, 2016.

No que diz respeito à categoria (a), os dados revelam as percepções da seguinte forma:

“Alunos especiais, trabalho a igualdade de direitos. Trabalho a aproximação da família na escola. Temas do meio ambiente” (**Professor 3, escola A**).

“Esses projetos tem os objetivos de trazer os pais para a escola que não tem participação na escola” (**Professor 4, escola A**).

“Temos o projeto da família, ação social, festa junina, projeto meio ambiente. Páscoa. Projeto bullying. Tem um dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra. Dia do Índio 19 de abril. Em relação a inclusão não tem nenhum projeto” [...] Projeto folclore, não conheço o PPP da escola (**Professor 2, escola B**).

“A escola tem a ementa e tenta adaptar a diversidade cultural no currículo”. [...] Projeto ação social, higiene, atendimento a comunidade, festa da família. Vendem coisas para angariar recursos para a escola (**Professor 3, escola B**).

“Tem o projeto festa da família que sempre acontece com ação social. Ex: corte de cabelo. E apresentação cultural. (**Professor 4, escola B**).

“Não específico, mas conforme as datas comemorativas”. [...] Abordo através de datas comemorativas. (**Professor 5, escola B**).

Observa-se com base nas falas dos entrevistados, que o PPP das duas escolas, fomentam projetos relacionados à diversidade cultural, por meio de projetos sociais. Porém, falta aos professores e escolas um aprofundamento sobre as questões que concernem sobre a cultura local. Percebe-se a existência de um distanciamento entre currículo e as práticas pedagógicas. Os docentes exercem suas funções desconectadas dos demais membros, ensinam os conteúdos resumidamente, sem a presença de uma coordenação pedagógica que os auxiliem, assim, os únicos prejudicados com essa realidade são os alunos.

A respeito disso, Apple (1998) diz que os atores responsáveis pela organização e efetivação do processo educativo, precisam de consciência sobre os meios pelos quais o currículo é realizado nas escolas. Essa reflexão é importante para que os professores saibam a qual teoria ou política estão servindo.

A LDB nº 9394/96 garante a autonomia para as escolas construírem o documento do PPP em cada estabelecimento de ensino com base em sua própria realidade. Observou-se nos documentos do PPP das escolas A e B, pouco contemplam projetos pedagógicos com foco nos problemas apresentados pelos docente e discentes. Assim sendo, a cultura local fica excluída dos projetos desenvolvidos no decorrer do ano letivo, sendo abordada a cultura somente a partir das datas comemorativas, de âmbito nacional. Com base nesse efeito, a cultura passa ser homogênea pelo ponto de vista do currículo. Fica excluída das práticas curriculares, a cultura como elemento que reflete as identidades dos sujeitos. A falta do fomento da cultura dos sujeitos no âmbito escolar, da forma que vemos o “outro”, a partir do olhar da cultural do dominante, implica a discriminação dos grupos entre si.

Assim sendo, não há uma concepção única de currículo, até mesmo dentro de um único País, pois as diversas regiões trazem traços culturais diferentes. A base legal comum curricular brasileira, versa sobre a adaptação das especificidades que cada região possui, fato que não acontece nas escolas pesquisadas. Na realidade brasileira, as mudanças vêm ocorrendo lentamente. Sacristán e Gámez (1998, p. 126) abordam que não há uma concepção única de currículo, cada instituição possui traços específicos, enfatizam que a polissemia oferece perspectivas diferentes sobre a realidade de ensino. Entende-se que o currículo significa coisas diversas para pessoas e para correntes de pensamentos diferentes, os currículos devem seguir algumas diretrizes importantes. Nesse contexto, por meio do currículo a criação de projetos comuns, as maneiras de como organiza-lo e como desenvolv-lo serve também para reflexões sobre as melhores práticas curriculares, tal como realmente ocorrem o processo de ensino, onde se realizam e as condições concretas na escola.

A seguir, destaca-se a categoria (b), essa categoria emergiu pelos dados da pergunta de número 9, apresentada acima:

No que concerne à categoria (b), sobre as ações pedagógicas e a diversidade cultural na escola, são destacadas por meio dos seguintes relatos:

“Já houve projetos que contemplavam” (**Professor 1, escola A**).

“Dia da Consciência Negra. Dia do Índio 19 de abril” (**Professor 2, escola A**).

“Esses projetos tem os objetivos de trazer os pais para a escola que não tem participação na escola” (**Professor 4, escola A**).

“Trabalhamos as datas comemorativas, também trabalho através intervenções orais durante as explicações dos conteúdos” (**Professor 5, escola A**).

“Já trabalhei desde o início do ano sobre a mistura que existe no Brasil. Todos nós temos variedades de raízes. Volta e meia surge racismo, mas tratamos a situação e contornamos. Não importa a cor ou raça da pessoa, todos somos diferentes”.

[...]Festa da páscoa, a questão da religião é muito presente. Os alunos trazem música evangélica para cantar na escola **(Professor 1, escola B)**.

“Projeto folclore” **(Professor 2, escola B)**.

“Projeto ação social, higiene, atendimento a comunidade, festa da família. Vendem coisas para angariar recursos para a escola” **(Professor 3, escola B)**.

“Tem o projeto festa da família que sempre acontece com ação social. Ex: corte de cabelo. E apresentação cultural”. **(Professor 4, escola B)**.

“Aborda através de datas comemorativas. O projeto bullying veio da SEMED” **(Professor 5, escola B)**.

De acordo com as vozes dos professores, percebe-se que o grande equívoco sobre diversidade cultural e suas práticas ainda persiste nas escolas pesquisadas, as culturas minoritárias são apresentadas por meio de seus elementos históricos isolados e do ponto de vista das elites. Esse contexto sempre esteve presente também nos livros de história do Brasil e livros didáticos utilizados nas escolas. Ainda, se tratando da temática, Moreira e Candau (2003) afirmam que a construção de práticas pedagógicas que versam sobre o preconceito e discriminação da diversidade, serão possíveis em ações conjunta. A cultura escolar naturaliza esses aspectos, porém, será somente no diálogo e no debate, a possibilidade de desenvolvimento de novas práticas no cotidiano escolar. Os autores consideram que o primeiro aspecto da educação multicultural é partir de uma visão ampla da problemática, em que se analisem os desafios que uma sociedade globalizada, excludente e multicultural propõe hoje para a educação.

Essa adesão, deve partir do contexto em que os sujeitos se colocam e identificam suas identidades. Conforme Moreira e Candau (2003, p.166), o marco contextual é fundamental para que se possa haver construção de novos olhares que tanto desejamos. Outra questão importante o favorecimento de uma reflexão de cada educador sobre a sua própria identidade cultural. Diante disso, são compreendidos os níveis de autoconsciência da própria identidade cultural dos docentes, que são encontrados, na maior parte das vezes, pouco presentes no contexto de sua atuação, e não costumam constituírem objeto de reflexão pessoal para o mesmo.

De acordo com Freitas (2012, p. 131) a “cultura na escola é plena de tipos, formas, padrões, de conhecimento, de relações, de valores, de modos de ser e de agir que envolvem as dimensões científica, ética, política, afetiva dos alunos”. O que ocorre pela mediação das significações sociais e pessoais, afetando os alunos como sujeitos de atividades sociais. Essa mediação cultural, no entanto, não ocorre como simples incorporação de uma cultura externa

ao aluno, trata-se de um processo complexo em que o indivíduo transforma significados e dá origem a novos.

Essa aquisição da mediação no processo ensino aprendizagem na abordagem dos signos culturais, faz com que os conteúdos a serem ensinados antes precisem ser analisados pelos docentes, uma vez que o currículo escolar é prescrito pelo sistema, sendo preciso a identificação de qual conhecimento está sendo inserido na escola, e qual o papel da cultura mediada pelo currículo institucionalizado.

Compreende-se a importância de os professores conhecerem e reconhecerem que o multiculturalismo expressa questões atuais sobre qual o lugar do “outro”, reserva a expressão da cultura minoritária para que se promova a igualdade. Nesse sentido, o multiculturalismo crítico propõe a inclusão e consideração de outras culturas, para a desconstrução da hegemonia cultural presente em contextos sociais e na escola. Na atualidade, o “outro” não pode ser tratado como inerte, estático, uma cultura influencia a outra, transformando a cultura híbrida. A diversidade cultural é entrelaçada pelo hibridismo cultural, surgindo então as diferenças culturais e que devem ser respeitadas pelo currículo e pelas práticas pedagógicas dos professores.

Em relação a questão de número 13, perguntou se **o documento do PPP da escola é elaborado diante das necessidades de aprendizagem reveladas pela diversidade cultural dos discentes, uma formação que contempla as transformações sociais dos sujeitos. Como a escola faz isso nas práticas pedagógicas?** Essa questão gerou a seguinte categoria:

Quadro 8: Categoria 5 - Criada por meio das falas dos professores

Categoria 5: Elaboração do PPP e a diversidade cultural nas escolas
Subcategoria: a) Os PPP são distanciados da diversidade cultural local

Fonte: Produção da pesquisadora, 2016

Na categoria acima, sobre a elaboração do PPP e a diversidade cultural, salienta-se as seguintes falas:

“O PPP é aberto para o professor adaptar à realidade da escola. No papel o projeto é lindo, mas na realidade não funcionam” (**Professor 3, escola A**).

“Sim, eles procuraram fazer dentro da realidade, mas tudo exige materiais, organização da equipe pedagógica” (**Professor 4, escola A**).

“Sim em alguns projetos, na prática através dos livros didáticos, pois abordam de modo geral, o tema também é tratado nas datas comemorativas” (**Professor 5, escola A**).

“O PPP da escola existe, mas não tenho acesso a ele” (**Professor 3, escola B**).

“O PPP é para isso, mas o da escola eu não participei na construção” (**Professor 4, escola B**).

“No período em que foi construído sim, agora não me recordo mais” (**Professor 5, escola B**).

Os relatos dos professores das duas escolas, demonstram que eles não participaram da elaboração dos PPP das escolas, e desconhecem seu conteúdo. Assim sendo, os docentes abordam o tema da diversidade cultural ocasionalmente, sem materiais concretos, isso traz prejuízos ao ensino. Porém, faz-se necessário que o professor tenha participação na construção do PPP, para conhecê-lo, questioná-lo e adequar às demandas e às necessidades do ensino e da realidade cultural da comunidade.

As respostas dadas pelos participantes da pesquisa, motivou a reflexão sobre a importância da construção de um currículo que considere os objetivos reais do processo educativo, sobre o que ensinar? Por que ensinar? Quem formalizou esse conhecimento? A quem o ensino está proposto e para qual grupo social? A essa categoria, reporta-se a Veiga (2013, p. 49) que explica a implantação do PPP, é condição para que se afirme (ou se construa simultaneamente) a identidade da escola, como espaço pedagógico necessário à construção do conhecimento e da cidadania. Assim sendo, o projeto político pedagógico é o instrumento fundamental que concretiza o ensino, as relações sociais dentro e fora da escola, que deve representação da realidade da realidade.

Em relação ao currículo real, Arroyo (2013) coloca seu olhar na sala de aula, espaço central do trabalho docente. Para o autor é nesse espaço, onde acontecem as tensas relações entre professores e alunos. Nessa perspectiva, Sacristán (2000, p. 21) defende que, “a única teoria capaz de dar conta da complexidade que é o ensino institucionalizado é o do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que as condicionam”. Assim sendo, na construção do espaço escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola, o currículo é o território mais cercado, mais normatizado, apesar dos professores não se atentarem a isso. Nesse sentido, o currículo é o campo mais politizado, inovador, capaz de ressignificações do contexto do sistema de ensino.

A seguir, apresenta-se a categoria sobre a diversidade cultural e os desafios da prática pedagógica. A pergunta da questão de número 8, se os planejamentos **contemplam a diversidade cultural? De que forma? O planejamento é orientado pela coordenadora**

Pedagógica? Conforme a recorrência das falas dos entrevistados, emergiu a seguinte categoria:

Quadro 9: Categoria 6 - Criada por meio das falas dos professores

Categoria 6: Planejamentos pedagógico ao atendimento à diversidade cultural
Subcategoria: a) Diversidade cultural contemplada por meio do livro didático

Fonte: Produção da pesquisadora, 2016

Na categoria acima, sobre a diversidade contemplada a partir do livro didático em sala de aula, ficou evidenciado nas falas dos professores:

“Os livros de história abordam essa temática, sobre as festas de ruas, religião. Não enfatizamos a questão da cultura. Antigamente tinha muito imigrante, agora não” **(Professor 1, escola A).**

“É contemplado pelo livro didático, trabalho as diferenças entre os alunos, respeito e ajuda mútua” **(Professor 2, escola A).**

“Tento adaptar nas tarefas, ex: Para diminuir o racismo trabalho com textos; vídeos, cartazes, recorte e colagem, revista e jornais” **(Professor 3, escola A).**

“Sim, através de intervenções orais feitas durante as explicações dos conteúdos, e através do currículo oculto” **(Professor 5, escola A).**

“Trato da situação quando surge e busco informações e conteúdo sobre o tema” **(Professor 1, escola B).**

“Sigo a ementa, no planejamento abordo o tema referente ao perfil da turma” **(Professor 2, escola B).**

“Na disciplina de história trato da questão da raça, diferenças. Trabalho todo os dias com combinado, se não eles tomam conta da sala” **(Professor 3, escola B).**

“No livro de geografia tratou sobre a questão regional, adequiei os conteúdos a realidade da sala. Utilizo outros materiais, como livros de história infantil, texto para leitura, de forma lúdica e diferenciada. Diante das necessidades vai trabalhando os temas” **(Professor 4, escola B).**

“Procuro sempre utilizar livros que tratam do tema, alunos especiais, do cuidado e aceitação da criança especial. Quando ocorre preconceito trabalho essa questão” **(Professor 5, escola B).**

Os relatos dos professores demonstram o desafio da prática pedagógica para o trabalho da diversidade cultural presente em sala de aula. Verifica-se que o referencial principal do professor é o livro didático, visto que o livro didático é produzido fora do Estado de Rondônia, o que implica a não abordagem da cultura local, dos desafios da inter-relação dos alunos no cotidiano escolar.

Na atualidade, torna-se obrigatória, a inclusão da diversidade nos currículos das instituições de ensino, e nos currículos de formação dos professores, mas ainda faltam orientações do trato dessas questões de forma democrática e não homogênea. A consideração

de uma cultura não é fato de exclusão de outra. É reconhecido o fato de que os materiais didáticos utilizados nas escolas atendem à obrigatoriedade da lei, porém, ainda faltam instruções de como deve ser o trabalho dessas questões no âmbito da sala de aula.

Sobre isso, o autor a seguir reflete que o currículo na atualidade sofre influências de referências teóricas e concepções ideológicas diferentes, orientando a organização da estrutura pedagógica da escola. Ele diz que, “nas últimas décadas fatos novos postos em nossa dinâmica social vêm reconfigurando as identidades e a cultura docente: a presença dos movimentos sociais em nossa sociedade: [...], avançam nas lutas por igualdade de direitos na diversidade de territórios sociais, políticos e culturais” (ARROYO, 2013, p. 11). A luta de classes, como o movimento negro, o indígena, o quilombola, o que luta por espaço, tudo isso introduzem novas formas de atuação no ensino.

Os professores, nas práticas docentes, necessitam da promoção do cenário acima mencionado, contemplando a diversidade cultural nas práticas pedagógicas, pois a diversidade cultural é um acontecimento notório. É real em nossa sociedade, as múltiplas referências culturais, suas lutas, direitos e esse fato jamais poderá ser negado. No âmbito da educação, o reconhecimento, a aceitação, indiscriminada dessa nova dinâmica cultural deve ser abordada no trabalho docente.

As concepções dos professores pesquisados apontam que o currículo escolar e a diversidade cultural, são desvinculadas da formação do pedagogo previsto pela DCN/CP 2010. As habilidades e competências passam, de certa forma, superficialmente por estas questões, faz-se necessário o aprofundamento sobre o currículo prescrito, o oculto e o real que versam sobre o conhecimento real para a camada da população de localidades periféricas.

A questão de número 11, perguntou se os docentes **relacionam conteúdos à diversidade dos alunos, e como fazem isso, nas aulas, e quais temas abordam?** Essa pergunta gerou a categoria que se apresenta a seguir:

Quadro 10: Categoria 7 - Criada por meio das falas dos professores

Categoria 7: Diversidade cultural local relacionados aos conteúdos
Subcategoria: a) Diversidade cultural parcialmente relacionado ao conteúdo curricular

Fonte: Produção da pesquisadora, 2016

No que diz respeito à categoria (a), a diversidade cultural relacionada aos conteúdos, destacamos as falas a seguir:

“Pouco trabalho os conteúdos, são conforme o plano de curso. Não relaciono as questões culturais, são conforme o cotidiano das crianças” (**Professor 1, escola A**).

“Sempre, por que fazemos as adaptações do livro didático que são de outras realidades. Adaptamos os conteúdos à realidade da comunidade” (**Professor 2, escola A**).

“Relaciono os textos com a realidade da criança, com o ECA, debates, leitura compartilhada, trabalho com jogos” (**Professor 3, escola A**).

“Pouco relaciono” (**Professor 4, escola A**).

“Trabalho conteúdos interdisciplinar, sempre relacionando com a realidade dos alunos” (**Professor 5, escola A**).

“Tratei da questão da linguagem, em respeitar a fala” (**Professor 1, escola B**).

“Sempre quando surgiu algum conflito relacionado ao preconceito abordo o tema” (**Professor 2, escola B**).

“Trabalho sobre o preconceito, para não praticarem o bullying” (**Professor 3, escola B**).

“Abordo quando os alunos apresentam alguns conflitos entre eles” (**Professor 4, escola B**).

“Trabalho conforme a necessidade. Temos um aluno indígena” (**Professor 5, escola B**).

De acordo com os relatos acima, percebe-se que os professores pouco relacionam a temática da diversidade cultural com os conteúdos estudados, fazendo referência apenas quando surge uma situação relevante ao cotidiano da sala de aula. Verifica-se que a abordagem do tema da diversidade cultural, ocorre por meio dos livros didáticos. Assim sendo, os professores pesquisados têm o livro didático como a única referência para o trato das questões que envolvem conflitos, discriminação e a diversidade cultural dos alunos.

Sobre o assunto, Libâneo (2007, p. 43) afirma “o exercício do trabalho docente requer, além de uma sólida cultura geral, um esforço contínuo de atualização científica na sua disciplina e em campos de outras áreas relacionadas”. No que se refere ao perfil do novo professor direcionado às atuações nas novas exigências sociais, e de acesso aos novos conhecimentos reais. Libâneo (2007, p. 44) aponta que a “cultura escolar inclui também a dimensão afetiva”. A aprendizagem de conceitos, habilidades e valores envolve sentimentos, emoções, ligadas às relações familiares, escolares e a outros ambientes em que os alunos vivem.

Nesse sentido, os professores devem a proporção de uma aprendizagem significativa aos alunos, para que eles desenvolvam motivações, interesses, capacidades de comunicação com o mundo do outro. Assim sendo, os docentes são profissionais que necessitam reflexão sobre a importância de seu papel, e da responsabilidade que eles devem na formação de sujeitos ativos. Para isso, faz-se necessária visão crítica e reflexiva da dimensão ética e pedagógica na função do professor. A escola é um espaço de transmissão de conhecimento já elaborados, mas deve ser um espaço de construção de saberes já elaborado historicamente,

que serve para a melhoria da vida social. Para isso, faz-se necessário que os discentes sejam informados da realidade cultural que os cercam, para que escolham caminhos conscientemente.

Compreende-se que o tema da diversidade cultural deve ser refletida no currículo da educação Básica, não como disciplina específica, mas que seja explicitada nos conteúdos, projetos, práticas e no cotidiano escolar, para que os educados reconheçam a pluralidade cultural existente dentro e fora da escola, na medida em que os mesmos desenvolvam consciência crítica, sem discriminação, permitindo o reconhecimento da cultura como elemento de poder, dominação, exclusão ou de dominados.

Na subseção, a seguir será discutido acerca dos sobre os saberes docentes para a diversidade cultural. Dessas discussões, foram criadas categorias por meio das concepções dos professores sobre suas ações em relação ao atendimento à diversidade cultural dos alunos.

Na questão de número 12, perguntou aos professores pesquisados quais as **contribuições referentes à diversidade cultural e se o currículo do curso da sua formação inicial abordou temas referente a diversidade?** Essa questão gerou a categoria a seguir:

Quadro 11: Categoria 8 - Criada por meio das falas dos professores

Categoria 8: Saberes da formação para a diversidade cultural
Subcategoria:
a) Formação inicial incipiente para o atendimento à diversidade cultural

Fonte: Produção da pesquisadora, 2016

As referidas falas dos professores, sobre a categoria acima, destacam-se:

“Sim em algumas disciplinas. E em cursos de formação continuada” (**Professor 3, escola A**).

“Na realidade de hoje eu tenho que estar buscando formação, não foi suficiente para me preparar para atuar como professor” (**Professor 4, escola A**).

“A principal contribuição foi a valorização dos saberes que os alunos trazem para a escola” (**Professor 5, escola A**).

“Refletiu sobre que devemos trabalhar conforme a realidade da escola” (**Professor 3, escola B**).

“Tratou sim, em algumas disciplinas. Sobre a importância da cultura do aluno, e de respeitar a cultura do outro de acordo com sua diferença” (**Professor 4, escola B**).

“Tratou, mas não me recordo em qual disciplina” (**Professor 5, escola B**).

De acordo com os relatos dos professores, verificou-se que a formação inicial pouco abordou o tema referente à diversidade no contexto escolar. As razões podem ser por que alguns professores concluíram sua formação antes da obrigatoriedade das leis. A esta realidade, faz-se necessário a formação continuada dos professores, com seus pares em serviço.

E sobre o assunto, retorna-se a Alarcão (2011, p. 34) diz que o “grande desafio para os professores vai ser ajudar a desenvolver nos alunos, futuros cidadãos, a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, mas também o espírito crítico”. Para a autora, o desenvolvimento do espírito crítico faz-se no diálogo entre o sujeito que ensina e o que aprende, é no confronto de ideias e práticas entre eles, na capacidade de audição do outro e de si mesmo, além da capacidade de autocriticar.

Em concordância com o posicionamento de Imbernón (2011) e Alarcão (2011), o professor não poderá apenas exercer sua função com capacidade técnica, mas com competência para atuação como parte de um processo coletivo para regulação de ações, os juízos e as decisões sobre o ensino, e isso é mais premente nos dias atuais, já que o mundo que nos cerca tornou-se cada vez mais complexo e conflituoso nas relações sociais, como se vê nas redes de informações. Os saberes da prática pedagógica se fundamentam na formação inicial do professor, vão se constituindo no decorrer da experiência profissional.

Sobre a mesma linha de pensamento, Tardif (2012) define o saber da formação profissional como um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, que não se limitam a produção de conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor. Esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, podem transformar-se em prática científica, em tecnologia de aprendizagem. Compreende-se com base nos dados da pesquisa que as práticas pedagógicas dos professores são praticamente isentas de saberes que versam os saberes profissionais, saberes curriculares e os saberes experienciais apontadas por Tardif.

Na questão de número 14, perguntou **quais as considerações sobre a relação entre a sua formação e a sua prática pedagógica no tratamento da diversidade cultural revelada na comunidade escolar?** As falas dos sujeitos emergiram a categoria apresentada a seguir:

Quadro 12: Categoria 9 - Criada por meio das falas dos professores

Categoria 9: Prática docente ao atendimento da diversidade cultural
Subcategoria:
a) Práticas pedagógicas incipiente à diversidade cultural local

Fonte: Dados das entrevistas com professores, 2016.

A similaridade das vozes dos sujeitos, demonstra que a diversidade cultural é contemplada em suas práticas, mas é necessário conhecimento aprofundado sobre a temática:

“[...] Quando há conflitos e agressividade do aluno, acho que é da cultura dele. Percebo a religião traves das músicas gospel” (**Professor 1, escola A**).

“[...] tendo em vista que a formação inicial só é uma base. Tratou da cultura de forma mais geral. Quando preciso abordar um tema, como dia da Consciência Negra pesquiso sobre isso” (**Professor 2, escola A**).

“A formação inicial foi boa, mas precisamos atualizar. [...]. A criança chega na escola com uma carga de problemas, principalmente na periferia. É um leque de situações que o professor tem que estar preparado para dar conta dessa demanda social” (**Professor 3, escola A**).

“Contribuiu muito pouco. Não consigo resolver algumas situações, por que me sinto despreparada” (**Professor 4, escola A**).

“Os saberes oferecidos pelo currículo do curso durante a formação me proporcionaram uma base para eu compreender a diversidade cultural no contexto escolar, claro o exercício, as vivências na escola exigiram uma continuidade dessa compreensão, principalmente pela necessidade de colocar a teoria em prática” (**Professor 5, escola A**).

“Muitas dificuldades na prática pedagógica” (**Professor 1, escola B**).

“Minha formação não deu bases suficientes para tratar dessas questões da diversidade. O professor acaba aprendendo na prática” (**Professor 2, escola B**).

“A formação deu bases, porém preciso estar estudando sempre. Dependendo do público precisa aprofundar nas realidades deles” (**Professor 3, escola B**).

“Eu estudei e preciso buscar mais. O que a escola tem que fazer é ajudar mais o professor” (**Professor 4, escola B**).

“Pouco, mas aprendemos compartilhando as dificuldades entre os professores, trocas” (**Professor 5, escola B**).

Os relatos dos professores das escolas A e B, apontam que a formação contemplou o tema da diversidade cultural de forma não aprofundada, e isso reflete em suas práticas pedagógicas. Essa realidade, aconteceu pelo fato de alguns professores formarem-se há algum tempo, antes da obrigatoriedade da lei sobre a demanda da diversidade cultural no currículo de formação de professores pedagogos.

Os documentos das DCN/CP (2006), DCN/EB (2010), fomentam a temática da diversidade cultural no ensino Básico, porém, ainda é muito tímido o tratamento dessas questões nas práticas curriculares. A não adesão a esta temática nas práticas pedagógicas, seja por falta de conhecimento dos atores, gestores, docentes do sistema de ensino e das

instituições de formação de professores geram a exclusão e discriminação dos sujeitos. É sabido que a escola, é um meio capaz de transformar a vida de crianças, jovens e adultos, para que sejam capazes de alcançar a autonomia social, e o conhecimento. É possível através do ensino escolar transmitir a ética, estética e a pluralidade cultural entre os alunos e mestres, a partir de um currículo que assume reais objetivos do ensino.

Ainda a respeito da categoria acima, reporta-se a Freire (1996) os saberes que são necessários à prática docente inovadora, para isso exigem a extração do que professores e alunos o que há de melhor em si, são saberes que ele considera necessários à prática educativa. Freire (1996) enfatiza a necessidade de respeito aos conhecimentos que o aluno traz para a escola, visto ser ele um sujeito social e histórico, o é preciso que haja a compreensão de que a formação é muito mais do que puramente treino o educando no desempenho de tarefas. Neste sentido, o professor deverá focar seu olhar para o discente, percebendo suas dificuldades e seus interesses para que o aluno seja conquistado a aprender.

Freire (1996) diz que é preciso a consideração de que o aluno como um sujeito real, que passa por fases e transformações tão complexas quanto o professor. Sente emoções, passa por transições sociais, culturais, econômicas e familiar, tudo isso precisa ser percebido pelo professor na construção de seu plano do trabalho pedagógico.

E no mesmo sentido, Libâneo (2007) enfatiza que existem novas exigências educacionais à profissão docente, a transformação da sociedade repercute, na educação, nas escolas, no trabalho dos professores, e isso deve ser considerado ao refletirmos sobre o papel da educação escolar na contemporaneidade. A prática pedagógica dos professores, nessa perspectiva, objetiva a construção de uma sociedade bem-sucedida, favorecendo o conhecimento, a convivência humana, o respeito às diferenças, bem como a formação para o trabalho bem qualificada. Portanto, o autor citado expressa a formação de professores deve atender à demanda do processo econômico, que engloba desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas encaminhadas para um pensamento autônomo, crítico; formação geral e capacitação tecnológica para o trabalho. Assim sendo, os currículos dos cursos de formação de professores inicial e continuada precisam considerar as demandas sociais, que vão desde o conhecimento das diversas áreas científicas, capacidades operacionais para o trabalho, consciência crítica em relação à cultura da comunidade, inculcando o respeito e aceitação do “outro”. Esses fatores implicam um novo papel à escola e seus agentes de ensino, formando cidadãos mais autônomos e democráticos. As mudanças ocorrem constantemente em todos os setores da sociedade, principalmente no contexto educacional, que é marcada pelos avanços tecnológicos, de informação, científicas e culturais da sociedade.

Conclui-se, de acordo com os dados das entrevistas com os professores das escolas A e B, referente ao atendimento à diversidade cultural dos alunos, verifica-se que as práticas pedagógicas, são incipientes, não revelam inter-relação entre teoria e prática, são espontâneas. Os dados apontam que a realidade das duas escolas apresenta espaço multicultural amplo, mas não são levados em conta nas práticas curriculares, mesmo sendo identificados no papel, ou seja, no documento PPP das escolas. Assim, os atores envolvidos na gestão das escolas e no ensino atendem às orientações da Lei apenas quanto à organização de documentos como o PPP, ementas das disciplinas, planos de aulas dos professores, bem como o que o livro didático traz resumidamente sobre diversidade cultural de forma mais geral, ficando, porém, a desejar quanto à inclusão da cultura local às nas práticas curriculares. Na prática real, pouco é abordado a cultura dos alunos, como elemento norteador do conhecimento que gera ao PPP das escolas, o planejamento do professor, os materiais didáticos que utiliza, mas principalmente, o interesse pela pesquisa, na informação e dinamização e inclusão da diversidade cultural, contextualizando, dessa forma, o ensino e o tornando mais interessante aos alunos, contribuindo, em certa medida, para captura da atenção para novas aprendizagens.

No texto a seguir, apresenta-se e analisa-se as categorias criadas *a priori*, com instrumentos que direcionou as observações às práticas pedagógicas dos professores pesquisados nas salas de aula.

6.4 Observação da Prática Pedagógica

A seguir, análises dos dados coletados por meio das observações diretas, com nove professores. Não foi possível a observação da prática de uma professora. Todos os professores atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, das duas escolas municipais localizadas na Zona Leste de Porto Velho. Eles são identificados com a letra PA, professores da escola A e PB professores da escola B.

As categorias foram criadas *a priori* a luz de Bardin (1977), com roteiro estruturado, para verificação das práticas dos professores, ao atendimento da diversidade cultural nas escolas pesquisadas, com as seguintes categorias iniciais: Relação professor/aluno e a diversidade cultural; Relação conteúdo/métodos e a diversidade cultural; Materiais didáticos, recursos e a diversidade cultural.

6.4.1 Prática pedagógica e a diversidade cultural na sala de aula escola A

A observação inicial, foi realizada na sala do Professor P1A, no dia 25 de março de 2015, das 7hs e 30 minutos às 11hs e 30 minutos. O Professor atua na turma do 3º ano do

ciclo de alfabetização, tem o total de vinte e cinco alunos, três alunos com deficiência mental, dentre esses, um cadeirante. O professor P1A organizou a turma conforme o nível de aprendizagem e comportamento deles. A aula foi de matemática, com o tema sólidos geométricos. Foi observado que os alunos com necessidades educacionais especiais, ficavam afastados dos demais alunos. Ele era colocado para sentar atrás com a cuidadora, ela retirava a criança constantemente da sala de aula, pois havia momentos que a criança ficava inquieta, por não ter atividades específicas para ela desenvolver.

Diante das observações, foi verificado que o professor pouco utilizava materiais concretos nas aulas de matemática e não os inter-relacionava ao cotidiano. O professor fazia comparações de um sólido geométrico, com uma caixa de sapatos, porém, não aprofundava os conteúdos do livro didático, ou mesmo relacionava a vida prática dos alunos. O livro didático de matemática é precisa ser explorado pelo professor, pois, têm imagens e figuras, relevantes para a assimilação do aluno, porém, o professor só utiliza o método de aulas expositivas.

Desse modo, Freire (1996) diz que ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. “O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo” (FREIRE, 1996, p.20). É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo, que não pode ser negado ou acolhido, só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. Ao educando, cabe o desafio de sua compreensão do que está sendo comunicado.

Verificou-se que nas observações na aula do dia seguinte, que a postura do professor era a mesma, organizava a turma da mesma forma. Não explorava o livro didático durante as aulas, não utilizava materiais concretos, ou jogos. Pouco interagiu com as crianças, o aluno era somente o expectador, o professor transmitia as informações sem discuti-las com os alunos, eles eram passivos à construção dos saberes.

O professor P1A, relatou ter doze alunos não alfabetizados no 3º ano, porém, não efetuava práticas que os auxiliasse na alfabetização, excluindo a oportunidade de eles aprenderem a ler. A esse respeito, Freire enfatiza que ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural. O autor diz, “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto” (FREIRE, 1996, p. 23). Assim, uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica e a promoção das condições em que os educandos em relação uns com os outros, todos com o professor, ou a professora, ensaiam a experiência profunda de assumir-se. De acordo com as

falas do professor, percebe-se que, ele desenvolve várias tarefas além das aulas que lhe são propostas. Cabe ressaltar, que o professor ainda precisa do planejamento, aplicação e correção das avaliações, cursos de formação continuadas, participação de Conselho de Classe e Conselho Escolar. A tarefa do professor no âmbito escolar, não envolve somente a ministração dos conteúdos pedagógicos. A respeito disso, os autores afirmam, “uma aula é uma atividade complexa, dinâmica, na qual interferem diferentes tarefas, às vezes, implicadas umas nas outras (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 133-134). No entanto, há uma complexidade na prática pedagógica do professor, que envolve um aprofundamento do conteúdo, bem como, o nível de aprendizagem dos alunos. O ensino não pode ser aplicado de forma global, é necessário conhecimento da necessidade da aprendizagem do aluno e desafiá-lo ao desenvolvimento de novos saberes. Neste ponto, (Doyle, 1986; Shulman, 1987, citado por Tardif, Lessard, 2005), acrescentam que essas tarefas são divididas em duas grandes categorias.

A primeira categoria engloba as atividades ligadas à gestão da classe. Segundo aponta Nault (1994, p. 102) citado por Tardif e Lessard (2005, p. 134), “esta categoria aborda, primeiramente, as tarefas que correspondem à organização social da classe, ou seja, a realização da rotinas e cumprimento de regras que asseguram o funcionamento coletivo dos alunos”. Essa tarefa, envolve, preparação do professor as expectativas em relação aos alunos, também o que refere ao seu papel, implica à organização das regras estabelecidas coletivamente para o bom funcionamento da rotina das aulas, permitindo a distribuição dos alunos estrategicamente, e a apresentação do programa da aula, bem como faz-se necessário que faça o reconhecimento dos perfis dos alunos, comportamentos, costumes, diversidade, para melhor planejamento seu trabalho pedagógico.

A segunda categoria das tarefas do professor proposta (Malo, 1997; Nault, 1994 citado por Tardif e Lessard, 2005, p. 134) diz respeito, ao ensino e aprendizagem dos conteúdos disciplinares, e está relacionada ao planejamento, ao longo, médio e curto prazo (ano, período, dia) da matéria, sua preparação em sequência hierárquica, as transformações da matéria conforme o planejamento e a aprendizagem que considerem as preocupações afetivas do alunos, sua motivação, seu nível, sua heterogeneidade, e principalmente no que concerne à diversidade na sala de aula.

Encontram-se aí, conceitos como a preparação das tarefas adequadas, a reflexão, a consideração do conhecimento anteriores dos alunos, a abordagem dos conceitos com a vida prática dos alunos e a diversidade, ampliando o conhecimento a vida social. Tardif e Lessard

(2005, p. 134) dizem ser uma realidade difícil para “o docente, separar essas tarefas, a gestão do grupo e o ensino da matéria propriamente dito”.

As observações das práticas pedagógicas da professora P2A, foram realizadas, entre os dias 07, 09, 10, e 11 de abril de 2015, no turno da manhã, turma do 2º ano, ciclo de alfabetização. A turma era composta por vinte e dois alunos, dentre esses, duas crianças autistas. Observou-se que a professora organizava a turma em círculo, ela relatou que dessa forma conseguia controlar a turma. A professora escrevia os conteúdos no quadro, e pouco explorava o livro didático, tal como, não utilizava materiais concretos na alfabetização das crianças. A observação foi realizada na aula de geografia, o tema era sobre os espaços físicos da escola. Porém, percebeu-se que a professora, pouco abordava as características locais da escola e do bairro, e não promovia a reflexão dos alunos, sobre o tema abordado. A aula precisa ser relevante para a consideração, pela parte da professora, dos saberes dos alunos, sobre a preservação do ambiente escolar e da boa convivência e respeito pela diversidade.

No dia 10 de abril, foi observada a aula de história, o tema era sobre o cotidiano da criança indígena. A professora fez referência sobre as crianças africanas, mas não abordava a cultura dos alunos. Ela relatou que as crianças geralmente chegam no 3º ano, não alfabetizadas, sem as competências e habilidades mínimas de leitura e escrita. Na concepção da professora, os gestores precisavam tomar providências, em relação aos profissionais que não desenvolvem o trabalho pedagógico efetivo na alfabetização das crianças. A esse respeito, Arroyo (2013, p. 59) enfatiza que a tarefa do professor avança, à medida que sua função é ativa quando envolve a questões sociais, a presença afirmativa na sociedade, na cultura, na política, nas escolas e no magistério. Diz que não podemos mais manter os nomes, a classe, raça, o gênero, o lugar apenas nas listas e estatísticas dos reprovados, lentos desacelerados, com problemas de aprendizagem e de condutas, de déficit mental e moral é uma postura infame, indigna de qualquer teoria pedagógica e didática, gestora e curricular ou de ensino-aprendizagem e avaliação, indigna de uma postura ética. Esses apontamentos nos remetem a reflexão sobre a importância do destaque, por parte do professor, em sua prática pedagógica, sobre ações que concerne à cultura, a política, a formação de cidadão crítico, diminuir a discriminação, para que as crianças, jovens e adultos sejam capazes de alcançarem o conhecimento, autonomia social e profissional.

Para que a criança desenvolva sua aprendizagem, faz-se necessário que o conhecimento faça sentido, parte do mundo real e não do abstrato. Para isso, os professores precisam a consideração ao modo de vida das crianças, e consequentemente ampliar conforme os eles vão se apropriando do processo alfabético. A alfabetização e a educação de modo

geral, são expressões que partem da cultura. É necessário, que haja no trabalho pedagógico, parta da realidade cultural dos sujeitos, pois a educação é dimensionada pela cultura. Assim sendo, o processo educativo está intimamente ligado aos processos culturais da sociedade, pois as pessoas constroem a cultura, ao mesmo tempo em que a cultura influencia no que as pessoas constroem socialmente.

As observações a seguir foram realizadas nos dias 14, 15, 16 e 17 de abril de 2015, a professora P3A, atua na turma do 2º ano do ciclo de alfabetização. A professora organizava a sala de aula da seguinte forma: os alunos ficavam em pé aguardando a organização das cadeiras, à qual a professora indicava em que lugar da sala a criança deveria sentar. Segundo o relato da professora, essa prática são estratégias para separar os alunos indisciplinados. A turma era composta por vinte e seis alunos, um especial com deficiência mental e deficiência no crescimento, a turma tinha nove alunos não alfabetizados.

Foi observado na aula do dia 14 de abril, as atividades de leitura e escrita, a professora propôs a turma escrita de palavras com encontros vocálicos. Observou-se que as palavras escritas no quadro eram descontextualizadas do cotidiano das crianças, e abstratas, dificultando a imaginação da criança. A este respeito, Freire (1996) aponta o saber docente de ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. É preciso o estabelecimento de intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social dos indivíduos. O professor precisa de respeito e utilização desses saberes inter-relacionado com os conhecimentos. A escola precisa respeitar os saberes com que os educandos trazem para a escola, saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Foi observado que a professora em sua prática pedagógica, atuava de forma desarticulada, desprovida de teoria e de método de ensino, dificultando a aprendizagem das crianças. A respeito disso, recorre-se à dinâmica do professor reflexivo segundo as ideias de Contreras (2012), e Schön (1992). Os autores expressam que os profissionais enfrentam situações que não se resolvem por meio de repertório técnicos; aquelas atividades que, como o ensino, se caracterizam por atuar sobre situações que são incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflitos de valor. Nessa perspectiva, o professor em suas práticas diárias na escola, precisa do desenvolvimento de táticas que o ajudem ao alcance de solução dessas situações que ocorrem normalmente não prevista por ele. Geralmente, o profissional realiza suas ações a partir das técnicas adquiridas na formação, realiza ações sem a reflexão.

Durante as observações, foi possível a percepção de que a professora, parece não ter paciência com as crianças. Diante do contexto das escolas pesquisadas o professor tem o

desafio de articulação dos seus saberes, com os saberes dos alunos, sua cultura, sua identidade que são plurais. Para isso, o novo perfil do educador é aquele que reflete sobre sua prática e na prática, busca solucionar os problemas que surgem na sala de aula, ao invés das discriminações dos alunos, impossibilitando o direito de aprendizagem das crianças.

Contreras (2012, p. 19) afirma que nosso saber, “consiste de um conjunto de regras estruturadas previamente a ação”. Nesta perspectiva, o conhecimento não se aplica à ação, mas está tacitamente personificado nela. A isso, Contreras (2012) explica que é o conhecimento na ação. O autor afirma que em algumas ocasiões, onde surgem problemas não esperados, pensemos sempre o que fazemos, ou pensemos enquanto estamos fazendo algo. A isto, segundo Contreras (2012), Schön (1992), chamou de reflexão-na-ação. Compreende-se de acordo com os autores que é nesta ocasião que o repertório técnico não dá conta de solucionar certas situações na prática. Neste contexto, o professor na atualidade enfrenta grandes desafios, que é estar constantemente em formação, a inicial não será suficiente para dar suporte ao professor para a resolução das questões que encontra no cotidiano escolar.

As observações com a professora P4 escola A, foram realizadas no dia 17 de abril de 2015, início 7hs e 30 min. Naquela aula, a professora aplicou uma avaliação de matemática aos alunos. Ela realizou a leitura da prova, e ao verificar que a criança errou a atividade da prova, foi ríspida com o aluno.

Foi observado, que a professora não tinha boa interação afetiva e respeito com os alunos, ao contrário, emitia ameaças para que os alunos à obedecesse. A esse respeito, Libâneo (2007, p. 27) informa, “a escola precisa deixar de ser [...] transmissora de informações, e transformar-se num lugar de análise críticas e produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significados”. Concorde-se com o autor que o professor precisa fazer da sala de aula, um ambiente que vai além da transmissão dos conhecimentos já elaborados, de um currículo engessado, à qual o aluno não consegue compreender a forma como os saberes são repassados e construídos.

Diante do contexto observado, os docentes em suas práticas pedagógicas, não realizam a interação, entre os saberes abstratos e saberes reais no ensino. A escola e seus atores precisam gerar promoção, para que o conhecimento seja questionado e reconstruído por meio dos saberes dos alunos. Faz-se necessária, reflexão sobre as práticas pedagógicas e o documento do PPP, e sua colaboração para o discernimento dos caminhos relevantes e promoção da formação para a emancipação e autonomia social dos discentes.

A seguir, apresenta-se e analise-se as práticas pedagógicas dos professores da escola B.

6.4.2 Prática pedagógica e a diversidade cultural na sala de aula escola B

A seguir, descreve-se os passos realizados durante as observações direta com os professores, em que se considerou a prática pedagógica em sala de aula, com o foco ao atendimento à diversidade cultural dos alunos, bem como, os métodos, os recursos e a relação interpessoal entre professores e aluno.

No dia 25 de abril de 2015, houve o segundo encontro com a professora P1B, turma do 5º ano. Ao iniciar a aula, a professora realizou com os alunos um ensaio de uma música com o tema “água”, para apresentarem na culminância do projeto “meio ambiente”. Na turma, havia um aluno portador de autismo, a professora relatou que não conhecia muito sobre essa deficiência, declarou que o aluno gostava muito de cantar. Foi observado que os alunos e a professora pouca tinham informação sobre a deficiência da criança incluída na sala. Foi verificado durante as aulas, que os alunos ficam muito dispersos, conversam muito, brincam durante as aulas. A professora relatou ter boa relação com os alunos, porém, pouco se preocupava, com a aprendizagem deles, pois, não apresentava ter um plano de aula, para aquele dia.

As observações no dia 27 de abril de 2015, ocorreram na aula de Língua Portuguesa. Enquanto a professora escrevia no quadro, alguns alunos estavam dispersos, e outros em conflitos, a professora interrompia a aula o tempo todo para chamar a atenção dos alunos. Foi observado que a professora pouco utilizava o livro didático, pois escreveu os conteúdos no quadro de forma bem resumida. Durante a explicação dos conteúdos não relacionava com a diversidade cultural local. A professora relatou na entrevista, que reconhecia a cultura dos alunos por meio dos comportamentos deles, porém relatou que as crianças são indisciplinadas e desinteressadas pelos estudos. A essa questão, Freire (1996) diz, que a identidade cultural é fundamental na prática educativa e tem a ver diretamente com “assumir-nos enquanto sujeitos”. A construção de um saber junto ao educando depende da importância que o educador dá a parte social, à comunidade à qual ele trabalha para a aproximação aos contextos a realidade vivida, compondo assim um diálogo aberto com o aluno. Nesse sentido, Freire (1996) diz, que ensinar exige pesquisa, não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, o professor tem que ser pesquisador diante dos problemas que enfrenta na sala de aula, faz parte da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa com intuito de resoluções dos problemas no que concerne interpessoal e de aprendizagem dos alunos.

É preciso que haja pesquisa para que se conheça o que é desconhecido e se comunique algo novo. Assim o professor deve respeito, aos saberes do educando e os das

classes populares, discutindo com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina a realidade, a violência, a convivência das pessoas, implicações políticas e ideológicas.

As observações a seguir, foram realizadas no dia 28 de abril de 2015, com a professora P2B, turma do 4º ano, aula de ciências. O tema da aula tratava sobre os recursos naturais. A professora escreveu o conteúdo no quadro, os alunos copiavam, em silêncio. Foi observado que, durante as aulas, a professora não utiliza o livro didático, pouco explorava o tema estudado, não fazia relação com os cotidianos dos alunos, aparentando haver boa interação entre professor e estudante e entre os próprios alunos. A estrutura da sala de aula não era adequada para a aprendizagem, pois tinha pouca iluminação, dificultando a visão. No dia 29 de abril de 2015, a aula foi realizada na sala de vídeo, as crianças assistiram a um vídeo de entretenimento, desenho infantil. Foi notado que a aula na sala de vídeo, geralmente acontece para o entretenimento dos alunos, porém esse local não é muito organizado pois a saída dos alunos era frequente. Foi verificado no caderno de planejamento da professora, que ela seguia o plano conforme o ementário construído no início do ano, a partir dos conteúdos propostos no livro didático. A respeito disso, Tardif (2012) diz que o professor deve ter domínio acerca do currículo, que concerne aos objetivos, aos conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta a cultura por ela valorizada.

As observações a seguir foram realizadas no dia 10 de maio de 2015, com a professora P3B, turma do 3º ano. A professora iniciou a aula, propondo regras à ser respeitado pelos alunos (não gritar, não correr na sala, não pular a janela). A turma era formada por vinte sete alunos, quatro especiais e sete alunos não alfabetizados. A aula era de ciências, tratando sobre o tema animais vertebrados. A professora escrevia no quadro, não utilizava o livro didático para a aprofundar o tema, ou para a ilustração dos animais. A sala era climatizada, porém pouca iluminação, devido às cortinas nas janelas. Pelo o que foi visto, a professora tem boa relação com os alunos, mesmo sendo uma turma com muitos desafios. Ela relatou, ter quatro crianças especiais, duas com deficiência intelectual e duas com deficiência física. Entre as quatro crianças, somente uma tinha o laudo médico que se referia ao tipo da deficiência.

Foi observado que durante as aulas, os alunos ficam muito dispersos, conversam muito. A esse respeito, os autores a seguir afirmam que o problema do multiculturalismo não é algo que diz respeito apenas “às minorias culturais, raciais ou religiosas [...] trata se, antes de um problema que afeta a “representatividade” cultural do currículo comum que, durante a escolarização obrigatória, é recebida pelos cidadãos” (SILVA e MOREIRA 1995, p.81). É neste sentido que o projeto político pedagógico curricular do ensino Básico Fundamental

precisa integrar a diversidade e o ensino do conteúdo a partir de um currículo crítico, no entanto, são necessários estudos, pesquisas, e projetos, e formação inicial de professores de modo que haja o aumento do nível dos alunos, bem como a diminuição e a exclusão da discriminação tão presente no interior da escola.

Os autores discorrem que a “singularidade de situações de multiculturalidade dificulta a disponibilidade de esquemas conceituais e de modelos pedagógicos válidos, extrapoláveis de certos contextos para outros, para além da clarificação de um conjunto de ideias e de objeto” (SILVA e MOREIRA, 1995, p. 95). O multiculturalismo crítico proposto pelos autores abordados nessa pesquisa, versam sobre o ensino escolar e ações pedagógicas inerentes à construção de uma sociedade mais democrática, sem preconceito no que se refere as questões étnico-racial, sexo, pessoas de baixa renda, migrantes, afrodescendentes, povos indígenas e comunidades remanescentes. Este estudo propõe reflexão sobre práticas que implicam na aceitação e valorização da diversidade cultural, e a forma como vemos o “outro” no ponto de vista da nossa cultura. Os documentos legais estabelecem que todo o sujeito tem o direito, acesso e permanência à educação escolar com qualidade pelo poder público e emancipada pelos atores que as ministram.

As observações a seguir ocorreram com a professora P4 escola B, realizada no dia 15 de maio de 2015 com a turma do 2º ano, durante a aula de matemática. Os alunos estavam muito agitados, conversavam muito durante a aula. A turma era formada por vinte e três alunos, dois deficientes, desses somente um com laudo médico sobre a deficiência. Foi percebido que a professora não tinha um plano para a aula do dia, pois ficou toda a manhã com o mesmo conteúdo no quadro, gerando muita agitação dos alunos.

Observou-se também, que a prática pedagógica da professora não era com o foco na alfabetização, pois não utilizava materiais que favoreciam a alfabetização das crianças. A turma tinha uma cuidadora que acompanhava uma criança deficiente. Durante as aulas, a turma era muito dispersa, os alunos conversavam e brincavam muito. A professora relatou ter boa relação com os alunos, porém não parecia se preocupar com a aprendizagem deles, pois a sala não apresentava ser um ambiente organizado para a alfabetização de crianças. A respeito disso, Freire (1996), destaca a necessidade de reflexão crítica sobre a prática educativa, pois sem ela a teoria pode ser apenas discurso, e a prática, ativismo e reprodução alienada. O autor aponta que o educador comprometido com sua proposta de educação deve propor a rigorosidade do método em sua prática pedagógica, tendo clareza em seus objetivos e que seu discurso deve ser interligado com sua prática. Assim, tanto educador quanto educando devem ser sujeitos na construção do conhecimento.

As observações a seguir foram realizadas com a professora P5 escola B, nos dias 12, 15, 16 e 17 de junho de 2015, na turma do 2º ano de alfabetização. A aula era de ciências, com o tema cadeia alimentar. A professora colocou os alunos em círculo para melhor obter atenção dos mesmos. Durante a aula, ela falava sobre a importância dos alimentos e sua conservação. A turma era composta por vinte e quatro alunos, havendo uma criança especial com deficiência auditiva grave. Durante as aulas, a professora falava lentamente para que a aluna surda fizesse leitura labial.

Foi verificado que a professora realizava o método de aulas expositiva, e não utilizava recursos didáticos durante as aulas. Ao término da aula, a professora contou uma historinha relacionando com o conteúdo da aula de ciências, fazendo com essa ação, que os alunos ficassem mais calmos. Foi possível a verificação que durante as aulas os alunos apresentavam-se muito dispersos, e outras vezes se conflitavam na sala e demonstravam pouco interesse pelo conteúdo ensinado. Percebeu-se que o planejamento da professora parecia não atender a necessidade do cotidiano da classe e da diversidade deles. Sobre isso, Freire (1996) diz que o ensino exige reflexão crítica sobre a prática. A prática docente crítica envolve o movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O “pensar certo” tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática (práxis). É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Foi observado que os professores da escola B e A, em suas práticas pedagógicas tratam todos os alunos de forma homogênea. Não foram visualizados, projetos de intervenção ou práticas pedagógicas específicas às necessidades dos alunos, tais como: conflitos, discriminação; preconceito; nível baixo na aprendizagem.

Em relação à realidade das duas escolas pesquisadas, nos reportamos aos pensamentos de Santos e Lopes (1997, p. 29) quando expressam que “é inegável que a reação a essa homogeneização [...], intensifica, de forma crescente, a articulação de diferentes movimentos de afirmação do direito à diferença e o fortalecimento de grupos marginalizados social e culturalmente”. Os autores apontam, que o direito, “à diferencia engloba os conceitos de multiculturalismo, interculturalismo e outros que procuram dar explicações sobre diversidade cultural no interior moderno Estado-Nação. Esses conceitos têm se prestado às mais diversas interpretações, o que dificulta sua compreensão” (SANTOS e LOPES, 1997, p. 34). O fato dos docentes não compreenderem a demanda da diversidade de forma conceitual, geram dificuldades no ensino, isso prescinde a formação continuada que abarca esse conceito.

Por isso, o documento do PPP das escolas, precisa ter vinculação à realidade da comunidade e seus problemas para saná-los.

Diante dos resultados da pesquisa, visualizou-se que os professores da escola A e B, precisam de compreensão crítica sobre a diversidade cultural na escola. Verificou-se que as dificuldades em suas práticas pedagógicas são transferidas para os alunos, por eles não se adequarem ao currículo e à escola. Portanto, a escola não é tão estimulante assim para alguns alunos, pois a escola torna-se cada vez mais distanciada da realidade cultural que a cerca. O ensino e as práticas curriculares demonstram, distanciamento das capacidades cognitivas e cultural dos alunos. Os professores pesquisados relatam que muitas crianças não alcançam a autonomia em sua aprendizagem, devido aos problemas familiares, indisciplina e conteúdo complexo ao nível da aprendizagem deles. Diante disso, compreende-se o universo cultural em torno do currículo e das práticas pedagógicas dos professores, além das influências teóricas que o define são incipientes à diversidade que a escola apresenta.

Conclui-se que essas escolas precisam de um currículo que proporcione relevância ao conteúdo das diversas disciplinas, integrando à diversidade cultural que a escola apresenta, bem como, adequando os materiais didáticos, pedagógico e físico das escolas para que essa melhoria aconteça. Assim sendo, os projetos curriculares das escolas precisam ter bases nas referências legais nacionais, ampliando para a dimensão da diversidade local, tornando o ensino mais real e próximo das necessidades de aprendizagem dos alunos. A permissão de práticas, a partir do currículo prescrito e o real, práticas pedagógicas que a cultura seja expressada, além de assegurarem o direito à educação para todos, sem discriminação, acesso e permanência dos alunos na escola, com qualidade, de forma de promoção do crescimento intelectual e autonomia social.

6.5 Diversidade Cultural local e implicações a prática pedagógica dos docentes

A instituição escolar também é um espaço que permite a reflexão crítica sobre valores, ética e atitudes implícitas na cultura dos alunos e nas dos “outros”. Essa realidade exige dos professores capacidades técnicas, metodológicas, adequação curricular no ensino, que concerne sobre os conceitos e valores que os alunos manifestam nas interações sociais dentro e fora da escola. Entre os diversos fatores que compõem a função social da educação escolar, também são importantes a formação de cidadãos esclarecidos e críticos na realidade em que vivem e a construção de sua autonomia social, são alguns dos importantes elementos de coesão na formação humana por meio do ensino. Nessa perspectiva, as ações pedagógicas do professor na atualidade devem visar à pesquisa, à curiosidade, à resolução de problemas

presentes no cotidiano escolar e na sociedade, que envolvem questões da diversidade cultural, das interações interpessoal e como resolvê-las.

A esse respeito, Candau (2013, p. 15) informa que na atualidade há consensos de atuação “homogeneizadora e monocultura” no contexto escolar, sendo isso é cada vez mais frequente, existindo consensos entre autores, que é preciso haver rompimento com esta realidade e construção de práticas curriculares e pedagógicas, em que a temática da diversidade cultural, se faça mais presente nas ações educativas.

Ressalta-se a importante que educadores(as), compreendam as relações entre escola e diversidade, como espaço de cruzamentos de culturas, dentre elas, são apontadas: as propostas de culturas alojadas nas diversas disciplinas do conteúdo; a cultura acadêmica refletida na formação de professores e nas definições de currículos; as culturas impostas pelas classes hegemônicas políticas e sociais; “as pressões do cotidiano da cultura institucional presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprio da escola”; e nas experiências vividas pelos alunos em seu meio (GÓMEZ, 2001; citado por CANDAU, 2013, p. 15-16). Assim, a dinâmica atual da escola, em relação às questões em torno da diversidade cultural, não pode mais ser ignoradas pelos agentes que administram o ensino.

A partir do estudo realizado e dos dados obtidos, foi possível uma leitura das interações em torno do ensino, correm risco cada vez mais se distanciam dos universos simbólicos culturais, dos saberes e inquietudes das crianças, jovens e adultos. Observou-se, na sala de aula, o mal-estar entre professores, professores e alunos, e a própria instituição escolar, exige que venhamos enfrentar essa realidade, que alguns autores, chamam de “crise no ensino”, não de maneira simples, mas com inadequações de técnicas e métodos de ensino, ou novas tecnologias de informação e de comunicação de forma intensiva, ou ajustes da escola, às novas formas de mercado de trabalho (CANDAU, 2013, p. 16). Ressalta-se, que a atual crise em torno do ensino e da diversidade e da cultura na escolar, parte desde a ampliação das políticas públicas de estado na educação, passando por investimentos financeiros; gestão democrática; formação docente; adequações curriculares, bem como, projetos construídos a partir da demanda da comunidade local, com professores trabalhando em conjunto com a comunidade escolar.

Para isso, são necessárias mudanças nas escolas pesquisadas, que se enquadrem nesse contexto. As concepções e as observações das práticas realizadas em observação aos professores, revelam que a diversidade cultural dos alunos, gera implicações a prática dos docentes na sala de aula, e isso precisa ser levado em consideração na organização dos projetos curriculares da escola e no planejamento dos professores.

Em nossa análise, verifica-se que os alunos das escolas pesquisadas, são oriundos de uma variação cultural muito ampla, pois a escola possui alunos afrodescendentes, alunos vindos da zona rural, indígenas, bolivianos e etc. Esses alunos são de famílias de baixa renda, vivem com pais separados, ou avós. Esses fatores implicam aos professores um trabalho pedagógico diferenciado e diversificado, de forma que haja o atendimento a toda essa variação social e cultural.

A respeito disso, Moreira e Candau (2013) expressam que a perspectiva da interculturalidade constitui uma tarefa complexa e desafiante, que apenas está dando os primeiros passos na escola. Essa alternativa, presume a escola, como o local a apresentar essas diferenças, para isso, se faz necessário, orientações pedagógicas para que o professor possa desenvolva a educação na perspectiva intercultural.

Dessa forma, Moreira e Candau (2013) propõem para que os professores trabalhem em suas práticas pedagógicas, a partir das escolas em que atuam, práticas que envolvam a diversidade cultural como elemento preponderante ao conhecimento dos alunos, tais como o reconhecimento das identidades culturais, diz respeito a promoção de espaços que favoreçam a tomada de consciência da construção da nossa própria identidade cultural, no plano pessoal, situando-a, em relação com os processos socioculturais do contexto em que vivemos e da história do nosso país. Para os autores citados, a socialização entre alunos e relatos sobre a construção de suas identidades culturais em pequenos grupos, tem-se revelado uma experiência profundamente vivida, muitas vezes carregada de emoção, que geram a consciência sobre os processos de formação identitária do ponto de vista cultural.

De acordo com os autores acima, a primeira orientação, para o professor desenvolver em sua prática pedagógica, a respeito da educação intercultural, precisa partir inicialmente da identificação cultural do grupo, visão nítida dos contextos sociais em que estão inseridos, ou seja, orientação dos alunos, a identificação das raízes culturais da família, do próprio contexto de vida, bairro, comunidade, valorizando-se as diferentes características e especificidade de cada pessoa do grupo.

A segunda orientação, estabelecida por Moreira e Candau (2013, p. 28-29), está em “identificar nossas representações dos “outros”, se relaciona às representações que construímos dos “outros”, daqueles que consideramos diferentes. As relações entre “nós” e os “outros” estão carregadas de estereótipos e ambiguidade”. O educador tem um papel de mediador na construção de relações interculturais positivas, o que não elimina a existência de conflitos. O desafio está em promoção de ações em que seja possível o reconhecimento da sua cultura, e na cultura do outro.

A terceira orientação, diz respeito ao conhecimento da prática pedagógica como um processo de negociação cultural, essa perspectiva tem inúmeras implicações. Assim sendo, Moreira e Candau (2013, p. 32-33) expressam que é preciso “evidenciar a ancoragem histórico-social dos conteúdos. Outro elemento fundamental, neste processo, relacionar-se com as concepções de conhecimento com que operamos na escola”. Portanto, a prática pedagógica precisa partir do pressuposto de que para o ensino, faz-se necessário a certeza da construção do conhecimento escolar, que nos permite fazer as afirmações absolutas e universais, que nos deem segurança e também favoreçam a aquisição por parte dos alunos e alunas de referenciais seguros.

É perceptível nas falas dos sujeitos, que alguns alunos possuem comportamentos indisciplinados, gerando muito conflito em sala de aula, como práticas de bullying, discriminação racial, questões de gênero. Tudo isso, gera dificuldades para a concentração na aprendizagem e nas interações sociais, dentro e fora da escola. Diante dessa realidade, percebe-se que os professores pesquisados possuem dificuldades para o atendimento dessa demanda na sala de aula, implicando o desgaste físico e emocional do profissional, além da precarização do trabalho docente.

Isso implica as práticas pedagógicas dos professores dessas escolas, precisam de um planejamento minucioso sobre a rotina escolar, partindo das experiências culturais dos alunos. É necessário a organização das atividades programadas e diversificadas, durante o período que os alunos estão na escola, com objetivos e fins relevantes e estimulantes, para a diminuição dos conflitos gerados por essa variação cultural.

Dessa forma, Moreira (2011) diz que os professores de escolas públicas, não são preparados para o trabalho com estudantes de classes populares, fato que gera alto índice de reprovação, evasão e baixo nível na aprendizagem, desses alunos.

Portanto, o autor informa:

Dada a urgente necessidade de reduzir esses índices, julgamos que as causas e implicações dessas dificuldades precisam ser cuidadosamente analisadas nos cursos de formação de professores, cujos os currículos vêm sendo bastante questionados e reformulados (MOREIEA, 2011, p.40).

O docente precisa de reflexão crítica sobre o currículo prescrito, sua inter-relação com a diversidade cultural local, bem como as influências ideológicas inserida nele. O reconhecimento da diversidade cultural, acarreta adequações ao currículo e as práticas pedagógicas sobre os conceitos, atitudes e modos de vida, na perspectiva de uma educação democrática e inclusiva, sem preconceito.

Em relação ao tratamento da cultura popular nas novas propostas curriculares, Moreira (2011) informa dois pontos que constituem implicações a prática pedagógica do professor, no que se refere ao tratamento da diversidade cultural no ensino.

O primeiro ponto, implica reflexão dos docentes sobre a concepção de currículo como uma organização arbitrária de um conjunto de possibilidades, de conteúdo, habilidades e crenças que os grupos dominantes desejam ver incutidas nas instituições escolares. “Associar currículo a controle e poder, [...] não significa julgar que, no currículo em uso, os propósitos de dominação sejam mecanicamente aceitos por alunos e professores” (MOREIEA, 2011, p.40). O autor informa que diversos estudos da sociologia do currículo apontam que os alunos não se constituem em passivos e receptores de conteúdo, atitudes, costumes e hábitos. Esses estudos demonstram que há resistências e conflitos envolvidos na prática pedagógica.

O segundo ponto de acordo com Moreira (2011, p. 41), implica na necessidade de os docentes “considerar a cultura de origem e a experiência de vida do aluno, como pontos de partida de uma prática pedagógica voltada para os interesses dos setores populares”. O autor diz que há consensualidade entre teóricos sobre essa tendência, por exemplo: (Freire, 1980; Saviani, 1991; Young, 1975). Mesmo havendo diferenças em relação às intenções, caminhos e pontos de chegada, Moreira (2011) diz que há concordância entre os autores acima, a respeito do ponto de partida, é dever do professor a consideração das experiências culturais dos alunos, no modo de ensinar. Moreira (2011) diz que, é algo que precisa ser feito, e bem feito, pelos professores das escolas de camadas populares, é a tomada das experiências vividas pelos alunos, como ponto inicial do planejamento e da implementação do currículo e do ensino.

Porém, verifica-se preconceito por parte dos professores, dos alunos de camadas populares, de que sejam capazes de um bom desempenho em sua aprendizagem. Entretanto, seria indispensável que o professor acreditasse no potencial desses alunos, assim, precisaria haver condições que favorecessem sua aprendizagem, valorização da sua cultura, e geração de reflexão e diálogo sobre a cultura das classes dominantes.

Conclui-se que as implicações na prática pedagógica do professor, diante das mudanças que os currículos vêm abarcando, parte do universo que envolve a cultura do professor e do aluno, o momento atual e as experiências vividas. Então, faz-se claro a importância das práticas pedagógicas do professor, que auxiliem na construção do currículo que visam à diversidade cultural em torno da escola, excluindo os estereotípicos, a discriminação e abarcando atitudes e práticas que implicam o fortalecimento da democracia.

Portanto, essas questões influenciam a formação docente, que envolve o conhecimento humano, as relações sociais e culturais, pois o professor é um sujeito que tem sua cultura e saberes das experiências de vida. Nesse contexto, o currículo precisa ter bases de referências epistemológicas, das Ciências Sociais e do olhar sensível do professor a fim da contemplação dos saberes das culturas minoritária no ensino.

Acredita-se que é indispensável que os docentes compreendam o universo em torno da sua cultura e a cultura dos alunos, inculcando a construção de novos saberes, sobre deveres e direitos, a política, a economia e da sociedade em geral sem preconceito.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo inicial analisar os meios pelos quais a diversidade cultural está presente no currículo da escola Básica nos anos iniciais do Ensino Fundamental e quais as implicações para a prática pedagógica docente. De acordo com os autores estudados na atualidade a formação de professores está ligada a produção de trabalho, às tecnologias de informação e a cultura globalizada que movem os comportamentos humanos. Esse cenário interfere nas várias esferas da vida social, provocando mudanças na escola e ao exercício da profissão docente. Assim sendo, os atores responsáveis pelo ensino precisam perceber essa dinâmica social, para que sejam incluídas em seus projetos pedagógicos e ações que administram esta realidade tão presente na escola.

Quanto ao estudo das teorias de currículo, identificou-se a perspectiva atual que contempla o tema da diversidade cultural: os autores estudados e documentos oficiais apontam, a realidade brasileira, os sistemas de educação, assumem o currículo com Base Nacional Comum Curricular para todos os estados e municípios, a parte diversificada, inclui-se as demandas regionais, das instituições educacionais. Assim sendo, cabe aos gestores da educação, professores e demais funcionários da instituição educacional, criarem os projetos pedagógicos, de forma a suprir essa demanda. A escola é um ambiente que abriga uma diversidade cultural, a tarefa da escola em transmitir, produzir conhecimentos, implica também discernir valores, moral e ética, incluir a diversidade culturais, marca aí a difícil tarefa que o currículo precisa tomar para si.

Quanto ao estudo, das legislações brasileiras, acerca das Diretrizes Curriculares Nacional para a Formação do Pedagogo (DCN/CP 2006) e no documento das Diretrizes Curriculares Nacional para educação Básica (DCN/EB 2010), verificou-se a inclusão da cultura local, cultura afrodescendente e indígena no currículo como elemento fértil no ensino. O estudo aponta que a discussão sobre o currículo da educação Básica e as práticas docentes diante da diversidade cultural e da introdução obrigatória das questões étnico-raciais, ainda é pouco implementada no campo escolar, a implementação legal diante da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Nº 9394/96), bem como o contexto da Lei nº 10.639/03 sobre a obrigatoriedade da inserção da diversidade cultural nas práticas curriculares, surgindo então, a preocupação de como lidar com a diversidade cultural em sala de aula. Assim sendo, o trabalho docente e seus desafios, sua complexidade não pode ser ignorada, tampouco a formação inicial como determinante das práticas dos professores, embora outros fatores ao longo do tempo venham dinamizá-la. No entanto, com base nas concepções dos docentes

entrevistados, relataram que a formação inicial não contemplou o tema da diversidade cultural de forma aprofundada, pois alguns desses professores se formaram há algum tempo, período em que a lei não obrigava a demanda da diversidade cultural no currículo de formação de professores. O Trabalho docente, por se tratar das relações humanas, exigem um envolvimento pessoal do professor, principalmente no plano afetivo. Neste sentido, a docência é um trabalho flexível, dependendo das circunstâncias deverá adaptar suas ações conforme a realidade vivida.

Quanto aos projetos políticos pedagógicos das duas escolas pesquisadas, acerca da diversidade cultural, de certa forma, contemplam os objetivos da educação na perspectiva multicultural, porém não são colocados em prática efetivamente, há alguns projetos inseridos no documento PPP das duas escolas pesquisadas que contemplam a cultura local. Assim, compreende-se que na atualidade a educação enfrenta diversos desafios, e a cada dia o currículo escolar é inquirido a mudar, precisa passar por novas configurações. O currículo tem a função em atender as questões que concerne sobre a diversidade no espaço escolar, nesse novo cenário o professor precisa da reflexão sobre suas práticas pedagógicas para a administração das necessidades do currículo surge constantemente. De acordo com os dados das duas instituições pesquisadas, há complexidade para os gestores e professores na organização da dimensão pedagógica dessas escolas, e isso não é tarefa fácil, discernir sobre as demandas da diversidade cultural e da aprendizagem desses alunos. Essas escolas são novas e precisam do esforço de todos os envolvidos a fim de viabilizar projetos que venham sanar as dificuldades no que tange à diversidade e aprendizagem dos alunos.

De acordo as concepções dos professores entrevistados, a insistência dos dados, emergiram as seguintes categorias:

A categoria 1, acerca das concepções dos professores sobre a diversidade cultural na escola. Com base nas falas dos professores, observa-se que eles, identificam a “diversidade cultural” como os "comportamentos" que os alunos manifestam na escola. Essas instituições possuem uma diversidade ampla de classes, culturas, religiões e sexo, porém, isso não é considerado de forma efetiva nos documentos curriculares e nas práticas pedagógicas dos professores. Verifica-se que os conteúdos são transmitidos de forma aleatória, sem conexão com a vivência do aluno e sua cultura.

Na categoria 2, identificação da diversidade cultural local. Os professores identificam a diversidade cultural no contexto das escolas de forma parcial. O fato de não haver na sala um quantitativo expressivo de pessoas afrodescendentes, ou indígenas, ribeirinhos, imigrantes, faz com que os docentes não abordem temas referente a essa

diversidade, pois compreendem que não há a necessidade de expressá-las. Eles também dizem que percebem a discriminação entre os alunos, porém, alguns professores tratam dessas questões superficialmente.

Na categoria 3, versa sobre o PPP e a diversidade cultural nas escolas. Os professores pesquisados relataram não conhecerem esse documento. Por meio das recorrências das falas, verifica-se que a maioria dos professores investigados não conhecem esse documento de forma integral. O PPP deveria passar por adequação anualmente, assim como a legislação orienta. Esse fato impede que os problemas atuais sejam inseridos nos projetos na escola.

Categoria 4, aponta os projetos pedagógicos e a diversidade cultural nas escolas. As falas dos entrevistados das duas escolas, revelam que o documento PPP, fomentam projetos relacionados à diversidade cultural, por meio de projetos sociais. Porém, não há um aprofundamento sobre as questões que concernem sobre a cultura local. Percebe-se a existência de um distanciamento entre currículo e as práticas pedagógicas. Os docentes não atuam em conjunto com os outros membros, os conteúdos são resumidos, causando prejuízos à aprendizagem dos alunos.

Na categoria 5, sobre a elaboração do PPP e a diversidade cultural nas escolas. Os relatos dos professores das duas escolas, demonstram que eles não conhecem o documento das escolas em que atuam e abordam o tema da diversidade cultural superficialmente, isso gera déficit ao ensino. Porém, faz-se necessário a participação de todos dos membros da escola na construção do PPP, para o atendimento das demandas e necessidades do ensino e da realidade cultural da comunidade.

A Categoria 6, demonstra sobre os planejamentos pedagógicos ao atendimento à diversidade cultural. Os relatos dos professores versam sobre o desafio da prática pedagógica para o ensino da diversidade cultural presente em sala de aula. Observa-se que o referencial principal do professor é o livro didático, o que implica a não abordagem da cultura local, pois os livros não são confeccionados com a realidade local.

Na categoria 7, aponta a diversidade cultural relacionada aos conteúdos. De acordo com os relatos dos entrevistados, percebe-se que eles pouco relacionam a temática da diversidade cultural com os conteúdos curricular, abordando o tema somente quando surge uma situação relevante ao cotidiano da sala de aula. Ocasionalmente a abordagem do tema, por meio dos livros didáticos.

Sobre a categoria 8, versa os saberes da formação para a diversidade cultural. De acordo com os relatos dos professores, verifica-se que a formação inicial pouco abordou o tema referente à diversidade no contexto escolar. As razões disso, podem ser, por que alguns

professores concluíram sua formação antes da obrigatoriedade das leis. A essa realidade, faz-se necessário a formação continuada dos professores, e com seus pares em serviço.

Na categoria 9, revelou os saberes da prática docente e a contemplação da diversidade cultural. Os relatos dos professores das escolas A e B, apontam que a formação contemplou o tema da diversidade cultural de forma não aprofundada, e isso reflete em suas práticas pedagógicas.

De acordo com as categorias citadas acima, nossa reflexão é sobre a inserção no currículo e das práticas docente, a respeito da política, da formação de cidadão críticos à realidade social. Porém, é preciso que a escola pública, seja um meio para a mudança da vida das pessoas, sem discriminação da cultura ou condição social. O ensino escolar precisa gerar formação que implique o alcance de sua autonomia e emancipação social. Assim sendo, o professor tem o desafio da articulação de seus saberes, com os saberes dos alunos e sua cultura.

Com base nos dados da pesquisa, verifica-se que os professores têm dificuldades em suas práticas pedagógicas, porém, atendem a cultura local de forma parcial. Os docentes não reconhecem a cultura como elemento fértil ao ensino dos conhecimentos disciplinares. Diante das concepções dos docentes, compreende-se que as práticas pedagógicas são incipientes ao ensino na perspectiva intercultural. Porém, reconhece-se a falta do tratamento crítico e reflexivo de todos envolvido com o ensino a estas questões, implicando em práticas descontextualizadas. Os professores relataram que a formação inicial deu suporte às suas práticas pedagógicas no início da carreira, porém faltam-lhes conhecimentos mais claros sobre a demanda da diversidade no currículo. Este estudo, verificou-se dificuldades dos docentes para ensinar no contexto da diversidade das escolas, devido aos problemas e conflitos, tais como: níveis baixos na aprendizagem, conflitos entre os alunos dentro e fora da escola. A essa realidade o PPP e as práticas pedagógicas não são planejadas com foco para o atendimento a essas necessidades.

Compreende-se a necessidade de inserções de práticas curriculares e pedagógicas conscientes e esclarecedoras sobre as dificuldades que cercam as crianças. Essa dimensão deve ser inserida nos projetos pedagógicos curriculares das escolas e das universidades onde se formam os pedagogos, quer sejam em intervenções por meio de projetos integradores, interdisciplinares, discutidos com a sociedade local, para fomentar as especificidades das necessidades de aprendizagem vinculadas à cultura que as crianças e jovens trazem para a escola. Dessa forma, não será por meio de imposição de documentos legais proposto pelo sistema, inserções de novos conteúdos curriculares que estas transformações virão, mas a

partir da consciência crítica dos professores, gestores e das famílias, em atitudes dos envolvidos na educação, e das instituições de educação.

Conclui-se a importância de inserir no Projeto Político Pedagógico das escolas dos entornos periféricos, e em cursos de formação de professores a temática da diversidade cultural como tema relevante ao processo de ensino. Também, considera-se, importante promover diálogos junto à comunidade escolar, reflexão sobre a cultura local, problemas e conflitos, na busca para resolvê-los. Pois o ensino tem a função de empreender competências e habilidades com base nos conteúdos curriculares, bem como atitudes éticas e estéticas para a práxis social e emancipação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. e James A. Beane. **Escolas democratas**. Porto Editora 1995. Portugal.
- _____. Michael W. **Ideologia e currículo**/ Michel W. Apple; tradução Vinícius Figueira. 3º ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. Michael W. **Política cultural e educação**/ Michel W. Apple; tradução Maria José do Amaral Ferreira. – São Paulo: Cortez, 2000.
- ARROYO, Miguel G. **Outro Sujeitos, Outras Pedagogias**/ 5. Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- _____. Miguel G. **Currículo, território em disputa**/ Miguel G. Arroyo. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- AMARAL, Nair F. Gurgel do e NENEVÉ, Miguel. **Do Mito de Narciso ao Mito de Babel: Identidade e Diversidade Cultural**. Disponível em<In: <http://www.reporter1.com.br>> Acesso em: em julho de 2016.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARRETTO, Elba de Sá. **Políticas de Currículo e Políticas Docentes para a Educação Básica**. Editora CRV. Curitiba – Brasil, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; LDA, 1997.
- BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, Senado Federal, 1988.
- _____. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos e Plano de Ação Para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Brasília: UNICEF, 1991.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, Congresso Nacional, (1996).
- _____. Lei 10.639/2003. **História e Cultura Afro-brasileira**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>, acesso em 14 de jan. de 2015.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília, DF, 2006.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998.
- _____. **Documento Final Conferência Nacional da Educação Básica**. Brasília, DF, 2008.
- _____. Comissão Organizadora do CONAE (Congresso Nacional de Educação 2010): **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação, **Base Nacional Comum Curricular Proposta Preliminar**, segunda versão revista. Abril, 2016. Disponível em <
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conheca> > Acesso em maio de 2016.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei nº 13.005/2014.

BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo, COLARES, Anselmo Alencar, SOUSA COLARES, Maria Lília Imbiriba. **Cultura e diversidade**: reflexões propositivas para a formação docente. III Congresso IBERO Americano de Política e Administração da Educação de 14 e 17 de novembro, Zaragoza – Espanha. 2012.

Disponível em<

http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/TaniaSuelyAzevdoBrasileiro_int_GT4.pdf> Acesso em: Julho de 2016.

BHABHA, Hom K. **O local da cultura** - tradução de Myriam Ávila Eliana Lourenço de lima Reis Glaucia Renate Gonçalves Belo Horizonte. Editora UFMG. 1998.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: **desafios para a prática pedagógica**. In: MOREIRA, A. F. e CANDAU, V.M.F. (orgs.) **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008. p.13-37.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. D. Multiculturalismo e Currículo em Ação: Um estudo de Caso. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Set./Dez., nº 21, 2000, p. 61-74.

_____, Ana, de Oliveira. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 77, p. 207-227, dezembro de 2001.

_____. Ana, Giseli Pereli de Moura Xavier. Gestão do Currículo para a Diversidade Cultural: discursos circulantes em um curso de formação continuada de professores e gestores. **Currículo sem Fronteiras** v. 12, n. 2, p. 306-325, 2012.

CEMIN, Arneide Bandeira. **C - A colonização em Rondônia**: imaginário amazônico e projetos de desenvolvimento - tecnologias do imaginário, dádivas-veneno e violência. Universidade Federal de Rondônia - Revista Eletrônica do - Centro de Estudos do Imaginário –LABIRINTO, 2006 - Disponível em <http://www.cei.unir.br/artigo105.html> acesso em 03.030.2014.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisas qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

COTINGUIBA, Geraldo C. PIMENTEL, Marília Lima. Relato sobre imigração na Amazônia ocidental brasileira: haitianos em Porto Velho- Publicado em: **Nossa América Hoy**: Revista do Memorial da América Latina, São Paulo, v. 03, p. 24 -26, 02 set. 2013. Disponível em<
<http://docplayer.com.br/6541083-Relato-sobre-imigracao-na-amazonia-ocidental-brasileira->

haitianos-em-porto-velho-1-geraldo-c-cotinguiba-2-marilia-lima-pimentel-3.html>Acesso em: julho de 2014.

FELDMANN, Maria. Graziela. **Formação de professores e escolas na contemporaneidade**. In: AUTOR, Maria Graziela Feldmann (Org.). São Paulo: Editora Senac, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FONSECA, Dante Ribeiro da - **A História e a cultura na fronteira rondoniense Brasil/Bolívia**. Disponível em<
<http://www.periodicos.unir.br/index.php/igarape/article/viewFile/598/633> >Acesso em: 20/05/2014.

FURASTÉ, Pedro Augusto. Normas Técnicas para o Trabalho Científico: Explicitação das Normas da ABNT e VNCOVER. 18. ED. Porto Alegre. Dáctilo Plus. 2016.

GARCIA Canclini, Nestor. **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. Nestor Garcia Canclini; tradução Heloisa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2008.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo. Ática, 2000.

_____. **Diversidade cultural e educação para todos**. São Paulo: Graal, 1992.
Disponível em:
<http://www.paulofreire.org/wpcontent/uploads/2012/CCP_Mat_Ref_Livros/EdL_A_Carta_d_a_Terra_na_Educacao_Moacir_Gadotti.pdf > Acesso em: 10 de maio de 2014.

GAMBOA. Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: Métodos e Epistemologias** - Campinas, Argos, 2006.

GHIRALDELLI Junior, Paulo. **História da educação brasileira**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GIL, Antônio Carlos, **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. – São Paulo: Atlas, 1999.

GOODSON, Ivor F. Currículo: **teoria e história**. Tradução Attílio Brunetta, revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. 14. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____, Ivor F. Currículo: **teoria e história**. Tradução Attílio Brunetta, revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOMES, Nilma Lima. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03,67 __In: Antônio Flavio, e CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. P. 67-89.

GOMES, Nilma Lino. Indagações sobre currículo: **Diversidade e currículo**. Organização do documento Janete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____, Nilma Lino. Indagações sobre o Currículo: **Diversidade e currículo**. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, Brasília, 2007.

_____, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. _____. In: José Claudinei Lombardi, Demerval Saviani. José Luís Sanfelice. **Capitalismo. Trabalho e educação**. (Org.). – 2 ed. Ver. Campinas. SP 2004.

LAKATOS, A. M.; MARCONI, M, A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1993.

_____, Eva Maria/MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBANEJO, J. Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____, José Carlos. ALVES, Nilda. **Temas de Pedagogia: diálogo entre didática e currículo/** São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Cristina Gomes. **Multiculturalismo: muito além da riqueza e da diferença/** Cristina Gomes Machado. – Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARTINS, Maria da Graça. A aquisição da língua portuguesa por imigrantes haitianos em Porto Velho / Maria da Graça Martins. Porto Velho, Rondônia, 2013. 85f. **Dissertação** (Mestrado em Letras) Fundação Universidade Federal de Rondônia / UNIR:

Disponível em<http://www.mestradoemletras.unir.br/menus_arquivos/1372graca.dissertacao_> acesso em: 20/05/2014.

MACLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. Prefácio Paulo Freire; apresentação Moacir Gadotti; tradução Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, Antônio Flavio, e CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____, Antônio Flavio, e CANDAU, Vera Maria. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____, Antônio Flavio, CÂMARA, Michele Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. _____. In: Antônio Flavio, e CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. P. 38-66.

_____, A. F. B. e CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. Nº. 23. Rio de Janeiro, Mar/Ago. 2003.

_____. A. F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**. Dez, p. 65-81, 2002.

_____. A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Revista Educar**, Curitiba, Editora da UFPR, n. 17, p. 39-52, 2001.

_____. A. F. B. Multiculturalismo, **Currículo e Formação de Professores**. _____. In: A. F. B. Moreira (org.), **Currículo: políticas e práticas**. São Paulo: Ed. Papirus, 1999.

_____. A. F. B. CANDAU, Vera Maria. **Currículo, conhecimento e cultura**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. CANDAU, Vera Maria. **Currículo, conhecimento e cultura**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. Antônio Flávio Barbosa. A formação de professores e o aluno das camadas: subsídio para debate. _____. In: ALVES, Nilda. Formação de professores: pensar e fazer. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 39-55.

MOREIRA, Dorosnil Alves. Processo de interiorização da Universidade Federal de Rondônia na cidade de Guajará-Mirim no período de 1982 a 1999. Dissertação **Mestrado em Educação**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade, 2001.

NEIRA, Marcos Garcia. A educação física em contextos multiculturais: concepções docentes acerca da própria prática pedagógica. **Currículo sem fronteira**, v. 8, n. 2, p. 39-54, São Paulo, 2008.

_____. M. G. **A prática pedagógica em contextos multiculturais**: território de confronto de culturas. In: XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e II Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2007, Recife. Anais do XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e II Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Recife: CBCE, 2007. v. 1. p. 144-154.

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

NOVOA, Garzon Luís Fernando - Programa institucional de bolsas de extensão-PIBEX 2009 projeto de pesquisa e extensão: **Desestruturação social e ambiental das comunidades ribeirinhas urbanas e rurais no município de Porto Velho**. Disponível em: <
http://www.cienciassociais.unir.br/menus_arquivos/257_desestruturacao_social_e_ambiental_das_comunidades_ribeirinhas_urbanas_e_rurais_no_municipio_de_porto_velho.pdf> Acesso em: 20/05/2014.

NUNES, Monica Rebecca Ferrari. Passagens, paragens, veredas: semiótica da cultura e estudos culturais. ____ In: SANCHES, Tatiana Amendola. **Estudos culturais**: uma abordagem prática. Editora Senac. São Paulo. 2011. p.15-38.

OLIVEIRA, Iolanda de. **Relações raciais no contexto social na educação e na saúde**. Ed. Quartet. RJ. 2012.

PANSINI, Flávia; NENEVÉ, Miguel. Educação multicultural e formação docente. UNIR/Rondônia/ Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.1, pp.31-48, Jan/Jun 2008 ISSN 1645-1384 (online) disponível em< www.curriculosemfronteiras.org Acesso em: 22/03/2014.

PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

Política Educacional brasileira após a Ditadura Militar até os dias de atuais. Dermeval Saviani. Campinas. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2012. Disponível em< <http://www.youtube.com/watch?v=KDlydJpnhv8>> Acesso em janeiro de 2014.

QUEIROZ, Cecília Telma Alves Pontes de, MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. **Fundamentos sócio filosóficos da educação**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimenes. O currículo: **uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da Fonseca. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____, J. Gimenes, **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____, J. Gimenes. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Emani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed. 1998.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P., LOPES, José de Souza Miguel. Globalização, multiculturalismo e currículo. In: MOREIRA, Antônio F. B. **Currículo**: questões atuais. Editora: Papirus. 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____, Dermeval. **Escola e Democracia**: Teoria da educação, curvatura da vara. 31. Ed. Campinas, SP: 1997.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos; In: NÓVOA, A. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-92.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flavio. **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais / Petrópolis: Vozes, 1995.

_____, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais / Tomaz Tadeu da Silva, Antônio Flavio Moreira (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____, Tomaz Tadeu da; **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo Belo Horizonte: Autentica, 2005.

_____, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo / Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2002.

SOARES, Rosemary Dore. Concepção socialista da educação e os atuais paradigmas da qualificação para o trabalho: Notas introdutórias. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 58, julho/97. Disponível em< <http://www.scielo.br/pdf/es/v18n58/18n58a05.pdf> >Acesso em: julho de 2016.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago, nº 14. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>>, acesso em: 09/06/2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Reginilson dos Santos. PINTO, Auxiliadora dos Santos. Metáforas na fala de remanescentes de quilombos do Vale Do Guaporé: Um estudo Semântico-Lexical. **Revista Igarapé** 2.1 (2013): 137-162. Disponível em< <http://www.periodicos.unir.br/index.php/igarape>> Acesso em: 10.05.2014.

VELANGA, Carmen Tereza. Currículo e realidade multicultural na fronteira: a Universidade Federal de Rondônia: possibilidades e enfrentamentos. **Tese de Doutorado**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), 2003. 290 p.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-pedagógico da escola**: Uma construção possível. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. _____. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais / Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. P. 7-72.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICES A - Roteiro de entrevista

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA COM PROFESSORES QUE ATUAM NA REDE PÚBLICA DE ENSINO

PERFIL DA FORMAÇÃO

1- Nome: _____

2 - Qual sua Formação? (mais de uma: informe)

() Graduação _____

Local: _____ Ano de conclusão _____

() Especialização _____

Local: _____ Ano de conclusão _____

3 _ Tempo que atua na Docência na Educ. Básica anos iniciais? _____ anos

4 – Instituição em que atua: _____

5 - Você se depara com a diversidade Cultural na escola? Como percebe isso nos alunos?

Cite características percebidas por você?

6- Você percebe a presença da cultura local na escola como: populações tradicionais (ribeirinhos, atingidos pelas barragens das usinas, indígenas, quilombolas, afrodescendentes), emigrantes (bolivianos, haitianos) e migrantes (sulistas, nordestinos),
Comente? _____

7- A Diversidade Cultural que você identifica é contemplada no currículo da escola e (PPP)? Como percebe isso? _____

8 – O seu planejamento contempla a Diversidade Cultural? De que forma? O planejamento é orientado pela coordenadora Pedagógica?

10 – Quais ações pedagógicas realizadas na escola que contemplam a temática da diversidade da comunidade escolar? Projetos, quais? Data específica? Como tema transversal? Como acontecem?

11 – Você relaciona conteúdos à diversidade dos alunos? Como faz isso, em suas aulas? Cite exemplos dos temas que aborda?

12- Quais às contribuições referentes à diversidade que o Currículo do Curso de sua formação ofereceu? Comente? _____

13 – Você acha que o Projeto Político Pedagógico da escola é elaborado diante das necessidades de aprendizagem revelada pela diversidade dos discentes, uma formação para a transformação social dos sujeitos? Como a escola faz isso? E em suas práticas pedagógicas?

14 – Faça suas considerações sobre a relação entre a sua formação e a sua prática pedagógica no tratamento da diversidade revelada na comunidade escolar?

APÊNDICES B - Termo de consentimento de livre e esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO DE LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a),

Você está sendo convidado(a) à participar da pesquisa **CURRÍCULO, DIVERSIDADE CULTURAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES: um estudo em escolas públicas municipais do ensino Fundamental em Porto Velho (Rondônia)**, que tem como objetivo Analisar de que forma a diversidade cultural está presente no currículo da escola Básica anos iniciais Fundamental e quais as implicações para a prática pedagógica docente. Mestranda Lidiana da Cruz Pereira Barroso, sob a Orientação da Professora Profª Dra Carmen Tereza Velanga.

A referida pesquisa faz parte do Programa de Pós-Graduação Strictu Senso em Educação – Mestrado em Educação PPGE/UNIR - Universidade Federal de Rondônia, na Linha de Pesquisa: Formação Docente.

Alguns esclarecimentos importantes:

- 1 – Você foi selecionado(a) por ser professor(a) da educação básica, anos iniciais do ensino fundamental, em escola da rede pública.
- 2 – A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento.
- 3 – Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a escola.
- 4 – O objetivo desta pesquisa é colher informações e opiniões de docentes dentro da escola para descrever como tratam as diversidades culturais em sua prática pedagógica.
- 5 – Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder os seguintes instrumentais:
 - a) Questionário Semiestruturado
 - b) Entrevista
- 6 – A sua participação nesta pesquisa contribuirá para acrescentar à literatura dados referentes ao tema e não causará nenhum risco à integridade física, psicológica, social e intelectual.
- 7 – O participante da pesquisa não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa, sendo sua participação voluntária.
- 8 – As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
- 9 – Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.
- 10 – O participante da pesquisa concorda que os resultados sejam divulgados em publicações científicas, desde que seus dados pessoais não sejam mencionados.
- 11 – Você receberá uma cópia deste Termo onde consta o telefone da aluna pesquisadora e de sua Orientadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a referida pesquisa e de sua participação, agora ou a qualquer momento

Antecipadamente agradecemos a sua valiosa colaboração.

Prof. Dra. Carmen Tereza Velanga
Professora Orientadora

Lidiana da Cruz Pereira Barroso
Aluna Pesquisadora
Tel.: 9283-7131

DECLARAÇÃO

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Desta forma, AUTORIZO a minha participação na pesquisa acima citada.

Participante da Pesquisa

Porto Velho – RO, ____/____/2015

APÊNDICES C - Roteiro de observação da prática pedagógica**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO****Práticas pedagógicas:****Data...../...../2015 horário:.....****a) Relação professor/aluno e a diversidade cultural**

.....

.....

.....

.....

.

b) Relação conteúdo/métodos e a diversidade cultural.

.....

.....

.....

.....

.

c) Materiais didáticos, recursos e a diversidade cultural.

.....

.....

.....

.....

.



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PSICÓLOGO
 R. Voto, 18 / 12 / 2000
 [Assinatura]
 2015 / 2019
 Conselho Nacional de Educação

PROCESSO N.º 09.049.0037/CME-06 PARECER N.º 06/CME-06

- 2 -

- Quadro Demonstrativo de Discentes;
- Laudo Técnico da Divisão de Inspeção Escolar da SEMED;
- Calendário Escolar do Ensino Fundamental Regular – 1º a 5º ano;
- Calendário Escolar da EJA – 1ª a 8ª série;
- Planejamento da Equipe Gestora;
- Planejamento da Secretaria Escolar;
- Planejamento da Supervisão Escolar;
- Planejamento da Orientação Educacional;
- Plano de Ação da Sala de Recursos Multifuncionais;
- Planejamento da Psicologia Escolar;
- Carta de apresentação de quatro estagiários da UNIR, do curso de Psicologia;
- Plano de Ação do Serviço de Saúde Bucal;
- Projeto Político Pedagógico;
- Regimento Escolar;
- Matriz Curricular do Ensino Fundamental Regular;
- Matriz Curricular da EJA;
- Ementas do Ensino Fundamental Regular;
- Ementas da EJA;
- Projetos Complementares;
- Portaria nº 37/CME-06, de 13 de novembro de 2006, designando as técnicas Gecilda Maria de Oliveira e Carminda Nogueira dos Santos, para procederem visita técnica à Escola.
- Parecer Técnico nº 017/DT/CME-06, de 22 de novembro de 2006, da técnica Gecilda Maria de Oliveira.

O Processo é composto de duas pastas com 779 folhas.

Aspecto Físico:

A EMEF Senador Darcy Ribeiro, é construída em alvenaria, coberta com telha de amianto, forrada e pintada; piso em ardósia e cerâmica; área escolar arborizada, ampla e murada.

A Instituição de Ensino possui:

- uma sala para Direção;
- uma sala para o Agente de Saúde;
- uma sala para Supervisão;
- uma sala para Orientação;
- uma sala para material de expediente;
- uma sala para Secretaria;
- uma sala para depósito de alimentos;
- uma sala para docentes;
- uma sala para depósito de material de limpeza;
- dois banheiros para funcionários, sendo um masculino e um feminino;
- dois banheiros femininos para discentes;
- dois banheiros masculinos para discentes;
- um refeitório conjugado ao pátio com palco em concreto;

ino;



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PROTOCOLO
 P. Velho, 18 / 12 / 2006
[Assinatura]
 Secretário Municipal de Educação

PROCESSO N.º 09.049.0037/CME-06 PARECER N.º 06/CME-06

- 3 -

- uma biblioteca;
- uma sala de vídeo;
- doze salas de aula;
- uma sala de recursos multifuncionais.

Todos os espaços acima citados são equipados de acordo com suas reais necessidades, conforme a descrição da estrutura física constante do processo e da constatação "in loco" desta Conselheira.

Aspecto Administrativo:

A Instituição de Ensino funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, atendendo nos primeiro e segundo turnos, alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental Regular e no 3º turno, alunos da Educação de Jovens e Adultos, totalizando um atendimento a 1.107 discentes.

Os gestores Escolares são: Wilson Barbosa (Diretor), graduado em Pedagogia, Geanilce Ferreira (Vice-Diretora), graduada em Pedagogia e Mozalina Pereira S. Silva (Vice-Diretora), também graduada em Pedagogia.

O Secretário Escolar é o Professor Idson Felini, graduado em Educação Física.

As correções na escrituração escolar recomendada pela equipe da Divisão de Inspeção Escolar Municipal foram sanadas.

Aspecto Pedagógico:

No Projeto Político Pedagógico apresentado pela Escola, há um compromisso da equipe administrativa, técnica e docente com a melhoria, eficiência e envolvimento coletivo, para desencadear no processo educativo a inclusão do aluno enquanto cidadão, no contexto humano, educacional, cultural e produtivo na sociedade da qual ele faz parte.

No referido Projeto, a escola identifica e contextualiza o perfil da comunidade estudantil; apresenta as modalidades de ensino que oferece; número de alunos por turnos; atribui a responsabilidade da gestão escolar com o bom funcionamento em torno da eficiência do pedagógico; apresenta as dimensões jurídicas, financeiras e pedagógicas, esclarecendo as competências e objetivos de cada uma dessas dimensões; estabelece os objetivos e a metodologia do Processo de Avaliação e Recuperação da Aprendizagem; do seu compromisso com a Formação Continuada dos profissionais que nela atuam; de seu trabalho efetivo com a comunidade e finaliza com um cronograma de atividades desenvolvidas no período de janeiro a dezembro do ano em curso.

A Escola Senador Darcy Ribeiro desenvolve também os seguintes Projetos Complementares:

- I Seminário das Crianças: Nossa Vez, Nossa Voz;
- Da Cabeça aos Pés;
- Conhecendo Porto Velho;
- Campanha do Desarmamento Infanto-Juvenil: "Desarme-se, Queremos Paz";
- Avaliação e Estudos de Recuperação;
- Brasil, Show de Bola;
- Um Momento para Nós;
- Carnaval na Escola.

[Assinaturas manuscritas]
 A
 S.
 D. MONT
 Wilson
 Geanilce
 Mozalina
 Idson

ANEXO B – Documento de homologação do Regimento da escola B**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED**

Portaria Nº 168/2016-GAB/SEMED

Porto Velho, 21 de junho de 2016.

Homologa o Regimento Escolar da
EMEIEF Pé de Murici.

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, que lhe confere o inciso VI do artigo 4º do Regulamento da Secretaria Municipal de Educação, aprovado pelo Decreto nº 8196, de 18 de julho de 2001,

RESOLVE:

Art. 1º Homologar o Regimento Escolar da **Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Pé de Murici”**, localizada no Município de Porto Velho – RO, de acordo com a análise procedida pela Divisão de Inspeção Escolar Municipal/DE/SEMED e Parecer Técnico nº 003/DIEM/DE/SEMED/2016.

§ 1º Caberá à escola manter o Regimento Escolar atualizado.

§ 2º Na hipótese de haver alterações, o Regimento Escolar deverá ser encaminhado à Secretaria Municipal de Educação para apreciação e deliberação.

Art. 2º A Direção da Escola deverá divulgar o Regimento Escolar a toda a comunidade escolar, deixá-lo disponível para conhecimento e assegurar o seu fiel cumprimento.

Art. 3º Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Revogam-se as disposições em contrário.

FRANCISCA DAS CHAGAS HOLANDA XAVIER
Secretária Municipal de Educação